

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

ANA PAULA GONÇALVES DE AMORIM TEIXEIRA

TRABALHO EFECTUADO SOB A ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA
DA PROF^a. DOUTORA ROSA BIZARRO

PORTO

SETEMBRO DE 2009

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

A UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

ANA PAULA GONÇALVES DE AMORIM TEIXEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Prof^a. Doutora Rosa Bizarro, Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Setembro de 2009

“Jamais considere os seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora da beleza do reino do espírito, para seu próprio prazer pessoal e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer”.

Albert Einstein

DEDICATÓRIA

Aos meus pais..., a quem tudo devo, o meu MUITO OBRIGADA!

É com um profundo sentimento de gratidão que vos dedico este trabalho, esperando continuar a poder retribuir com muitas mais alegrias por uma vida plena de amor, carinho, apoio incondicional e dedicação!

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial...

À minha avó, Nini, pelo imenso carinho e generosidade demonstrados ao longo da minha vida.

Aos meus melhores amigos pela amizade fiel de uma década que supera os momentos de ausência através de uma constante lembrança, dedicação, incentivo e apoio!

À minha orientadora, a Prof^ª. Doutora Rosa Bizarro, por acreditar sempre em nós, instigando sempre a procura do melhor que cada pessoa tem para oferecer.

Às Prof^ªs. Doutora Olívia Figueiredo e Prof^ª. Doutora Fátima Silva por terem gentilmente aberto as portas das suas turmas de Português, Língua Estrangeira, cuja colaboração foi essencial para a realização do meu projecto de investigação.

A todos os alunos de Português, Língua Estrangeira do ano lectivo 2008/2009 da Faculdade de Letras e da Reitoria da Universidade do Porto pela sua preciosa colaboração e por nos motivarem a querer ser sempre melhores professores!

À minha tia, Margarida, pela preciosa ajuda e sábia orientação no decurso do meu trabalho.

A todos que não nomeei mas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho, cuja importância não será esquecida, quer a nível pessoal ou profissional.

ABREVIATURAS

CALLA: *Cognitive Academic Language Learning Approach*

EA: Estratégias de Aprendizagem

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IRA: Investigação-Reflexão-Acção

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

L2: Língua Segunda

PFL: Portuguese as a Foreign Language

PLE: Português Língua Estrangeira

PLE: Portugais Langue Étrangère

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SAS: *Style Analysis Survey*

SBI: *Strategies-based Instruction*

SILL: *Strategy Inventory for Language Learning*

SSBI: *Styles- and Strategies-Based Instruction*

RESUMO

A UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aprender uma língua estrangeira implica muito mais do que memorizar conteúdos. Como tal, o trabalho aqui apresentado intitulado “A Utilização das Estratégias de Aprendizagem na aula de PLE” destina-se a identificar as estratégias de aprendizagem que estudantes estrangeiros de PLE usam no modo como aprendem melhor a língua alvo. No primeiro capítulo, esta investigação fornece uma visão geral dos vários autores que se interessam por esta temática, desenvolvendo uma teoria que sustenta a investigação levada a cabo, cujos objectivos fundamentais são melhorar a prática lectiva e reflectir sobre os processos de ensino por parte do professor e de aprendizagem por parte do aprendente. No âmbito da competência estratégica, os aprendentes precisam de se conhecer a si próprios, tendo consciência das suas necessidades específicas e aprendendo a fazer um uso consciente e inteligente de estratégias de aprendizagem que ajudem a colmatar aspectos menos positivos. Assim, os aprendentes devem ser activos, participantes e reflexivos sobre o seu próprio processo de aprendizagem. No segundo capítulo, a partir da recolha de dados de questionários preenchidos pelos aprendentes, o presente trabalho procura investigar o modo como os aprendentes aprendem PLE e estabelecer eventualmente uma relação entre o uso de estratégias de aprendizagem com determinadas variáveis como o nível etário e de aprendizagem, o sexo, a língua materna, entre outras.

Deste modo, os objectivos principais deste trabalho são identificar as estratégias de aprendizagem usadas com mais frequência a partir das respostas dadas nos questionários; identificar as estratégias com maior potencial para promover a competência na língua estrangeira; analisar a (in)existência de relação entre as estratégias de aprendizagem e o nível etário e de aprendizagem, o sexo, a língua materna, o nível de literacia, entre outras, de modo a promover a instrução estratégica na aula de língua estrangeira através de um conjunto de actividades de aula que desenvolvam uma reflexão metacognitiva do processo de ensino-aprendizagem, como o terceiro capítulo aborda.

Palavras-chave: Estratégias; Aprendizagem; Competência; Autonomia; Metacognição.

ABSTRACT

THE USE OF LEARNING STRATEGIES IN THE CLASSROOM OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Learning a foreign language involves much more than memorizing contents. Therefore, the study herewith presented entitled “The use of learning strategies in the classroom of Portuguese as a Foreign Language” is intended for identifying the learning strategies that foreign students of PFL use as they learn the target language best. In the first chapter, this research provides a general view over the several authors that support the underlying theory of learning strategies, which sustains the research performed and whose main purpose is to improve teaching procedure by reflecting upon the teaching and learning process. Within the scope of strategic competence, the learners need to get to know themselves by being aware of their specific needs and learning how to use learning strategies conscious and intelligently in order to overcome less positive features.

Thus, the learners must change their attitude facing the learning process, becoming more active, more participant and reflective upon their own process of learning. In the second chapter, from the gathering of data through questionnaires filled by learners, the present study is meant to search the way students learn PFL better and eventually establish a connection between this use of learning strategies and certain variables such as age, level, gender, mother tongue, literacy level, among others. So, the main purposes of this study are to recognize learning strategies used more frequently from the answers given on the questionnaires; to identify the strategies with greater potential to promote linguistic competence in foreign language; to analyze the (in)existence of the relationship between learning strategies and variables related to language learning; and to promote a strategic instruction in foreign language class through a whole of class activities that develop metacognitive reflection of the teaching and learning process, as the third chapter describes.

Keywords: Strategies; Learning; Competence; Autonomy; Metacognition

RESUMÉ

L'UTILISATION DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DANS LA LEÇON DE PORTUGAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Étant donné qu'apprendre une langue étrangère dépasse largement la simple mémorisation des matières, le présent travail sous le titre "L'utilisation des stratégies d'apprentissage dans la leçon de Portugais Langue Étrangère" se consacre à l'identification des stratégies adoptées par les étudiants étrangers pour mieux maîtriser la langue visée. Dans le premier chapitre, il comprend aussi un regard général de plusieurs auteurs sur les théories qui soutiennent les stratégies d'apprentissage. Elles sont donc le thème central de cette étude envisageant le perfectionnement des pratiques scolaires et la réflexion sur les méthodes d'enseignement et apprentissage. Dans le cadre de la compétence stratégique, les étudiants doivent connaître leurs besoins pour apprendre à utiliser les stratégies d'apprentissage avec conscience et intelligence pour mieux progresser. Dans ce sens, les élèves doivent adopter vis-à-vis l'apprentissage un comportement plus actif et participatif sans perdre les opportunités de réfléchir sur le déroulement de leur propre évolution et tenter de comprendre les mécanismes cognitifs qui président à nos aptitudes langagières. Dans le deuxième chapitre, à partir d'une précieuse source d'information, les questionnaires remplis par les étudiants, cette étude a comme but fondamentale l'investigation des procédés d'apprentissage et établir éventuels rapports entre l'application des stratégies et certaines variables.

De cette façon, les données disponibles dans les questionnaires ont possibilité d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées plus souvent par les étudiants ; choisir celles qui apportent plus de potentiel de promotion de la compétence dans la langue étrangère; analyser l'éventuel existence de relation entre les stratégies d'apprentissage et certains facteurs comme notamment l'âge, connaissances, sexe, langue maternel et encourager l'enseignement stratégique dans les cours de PLE au moyen d'un ensemble de pratiques scolaires plus convenables au développement de la réflexion métacognitif des méthodes d'enseignement-apprentissage, comme le troisième chapitre décrire.

Mots-clef : Stratégies; Apprentissage; Compétence; Autonomie; Métacognition.

ZUSAMMENFASSUNG

DIE VERWENDUNG VON LERNSTRATEGIEN IN DER UNTERRICHTSSTUNDE VON PORTUGIESISCH ALS FREMDSPRACHE

Das Lernen einer Fremdsprache bedeutet viel mehr als nur einen bestimmten Inhalt auswendig zu lernen. So ist das Ziel der vorliegenden Arbeit mit dem Titel „Die Verwendung von Lernstrategien in der Unterrichtsstunde von Portugiesisch als Fremdsprache“ die Lernstrategien, die PLE StudentInnen anwenden um die Zielsprache besser zu lernen, zu identifizieren. Im ersten Kapitel, diese Forschung bietet eine allgemeine Ansicht verschiedener Autoren, die sich auf die theoretischen Ansatzpunkte der Lernstrategien berufen. Auf diesen Ansatzpunkten basiert die vorliegende Forschung, dessen Endziel ist, die Lehrpraxis zu bessern und Lehrern und StudentInnen die Möglichkeit zu bieten über Lehr- bzw. Lernprozess zu reflektieren. Im Gebiet der Strategienkompetenz ist es wichtig, dass die Lerner sich selbst kennen lernen und dabei sollen sie sich ihrer spezifischen Bedürfnisse bewusst sein. Auf diese Weise lernen sie wie man Lernstrategien bewusst und intelligent anwenden kann, um weniger positive Aspekte zu überwinden. Aus diesem Grund sollen Lerner ihre Einstellung zum Lernprozess ändern und sich aktiver, mitteilbarer und nachdenklicher an ihrem eigenen Lernprozess beteiligen. Im zweiten Kapitel, nach der Datenerfassung anhand eines Fragebogen, der von den Lernern ausgefüllt wurde, ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Art und Weise wie man PLE besser lernt zu erforschen und eventuell einen Zusammenhang mit der Anwendung von Lernstrategien herzustellen. Diese umfassen Angaben wie das Alter, Lernniveau, Geschlecht, Muttersprache, usw. So sind die Hauptzwecke dieser Arbeit folgende: Festlegung der am häufigsten gebrauchten Lernstrategien laut Antworten auf den Fragebogen; Festlegung der Strategien, die den StudentInnen ermöglichen die Fremdsprache zu beherrschen; analysieren ob es einen Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Alter, Lernprozess, Geschlecht und Muttersprache (u.a.) gibt; und auch die Bildung Strategiefördernde Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht, um so eine metakognitive Reflexion über Lehr- und Lernprozess zu potenzieren, wie das dritte Kapitel darstellt.

Stichworte: Strategien, Lernprozess, Metakognition, Selbstständigkeit, Kompetenz.

ÍNDICE

Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Abreviaturas	vii
Resumo	viii
Abstract	ix
Resumé	x
Zusammenfassung	xi
Índice	xii

INTRODUÇÃO	16
-------------------	-----------

CAPÍTULO 1

1.1 O que é aprender uma língua?	19
1.2 A competência de aprendizagem: da metacognição à autonomia	22
1.3 O aprendente adulto: uma perspectiva andragógica	28
1.4 Os estilos de aprendizagem	31
1.5 Factores intervenientes na aprendizagem de uma LE	36
1.6 Definição, características e vantagens das estratégias de aprendizagem	40
1.7 Tipologia de estratégias de aprendizagem	47
1.7.1 De acordo com a taxonomia de Wenden e Rubin	48
1.7.2 De acordo com a taxonomia de Oxford	50
1.7.3 De acordo com a taxonomia de O'Malley e Chamot	57
1.7.4 De acordo com a taxonomia de Cohen	58
1.8 Considerações sobre as taxonomias das estratégias de aprendizagem	60
1.9 A instrução estratégica na aula de LE	61

CAPÍTULO 2

2.1 Metodologia de investigação: contextualização e âmbito do estudo	66
2.2 Descrição e análise de resultados	67
2.3 Limitações do estudo	81

CAPÍTULO 3

Implicações para o ensino e aprendizagem de PLE	83
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
-----------------------------	----

BIBLIOGRAFIA	93
---------------------	----

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário de recolha de informação	101
ANEXO 2 - Análise de frequências de estratégias de aprendizagem	105
ANEXO 3 - Análise de correlações entre EA e a variável idade	112
ANEXO 4 - Análise de correlações entre EA e a variável sexo	113
ANEXO 5 - Análise de correlações entre EA e a variável nível de aprendizagem	113
ANEXO 6 - Análise de correlações entre EA e a variável habilitações literárias	114
ANEXO 7 - Análise de correlações entre EA e a variável grau de aproximação/distância entre LM e LE	115
ANEXO 8 - Questionário de diagnóstico de perfil de aprendente e utilização de estratégias de aprendizagem	119
ANEXO 9 - Lista de verificação sobre utilização de estratégias de aprendizagem	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da Pedagogia para a Autonomia	23
Figura 2 - Esquema do modelo da Autonomia	25
Figura 3 - Esquema do modelo da Andragogia	28
Figura 4 - Esquema da interacção entre estilo, tarefa e estratégia de aprendizagem	34
Figura 5 - Factores intervenientes na aprendizagem de uma LE	37
Figura 6 - Conceptualização de estratégias de aprendizagem	44
Figura 7 - Síntese de definições de estratégias de aprendizagem	46
Figura 8 - Estratégias de aprendizagem (taxonomia de Oxford)	50
Figura 9 - Estratégias de aprendizagem directas e indirectas (taxonomia de Oxford)	51
Figura 10 - Estratégias de memorização (taxonomia de Oxford)	52
Figura 11 - Estratégias cognitivas (taxonomia de Oxford)	53
Figura 12 - Estratégias de compensação (taxonomia de Oxford)	54
Figura 13 - Estratégias metacognitivas (taxonomia de Oxford)	55
Figura 14 - Estratégias afectivas (taxonomia de Oxford)	55
Figura 15 - Estratégias sociais (taxonomia de Oxford)	55
Figura 16 - Esquema do ciclo da instrução estratégica	65
Figura 17 - Percentagem de estudantes que aprendem Português por motivos profissionais	69
Figura 18 - Percentagem de estudantes que aprendem Português pelo maior grau de aproximação à sua LM	69
Figura 19 - Percentagem das faixas etárias dos estudantes do nível A	70
Figura 20 - Percentagem das faixas etárias dos estudantes do nível C	70
Figura 21 - Percentagem do sexo dos estudantes do nível B	71
Figura 22 - Percentagem das habilitações literárias dos estudantes do nível A	72
Figura 23 - Percentagem das famílias de línguas maternas faladas pelos estudantes do nível B	73

Figura 24 - Perspectiva bifacetada do ensino e aprendizagem estratégicos	86
Figura 25 - Grelha de auto-avaliação do professor	88

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Estratégias de aprendizagem (taxonomia de Cohen)	59
Quadro II – Interesse pela língua/cultura	68
Quadro III – Motivo de aprendizagem de PLE	68
Quadro IV – Motivo de aprendizagem de PLE	68
Quadro V – Idade (Nível A)	69
Quadro VI – Idade (Nível C)	70
Quadro VII – Sexo (Nível B)	71
Quadro VIII – Habilitações literárias (Nível B)	72
Quadro IX - Língua Materna (Nível B)	73
Quadro X – Percentagens relativas à memorização de palavras através de imagens	74
Quadro XI – Percentagens relativas à visualização de televisão	74
Quadro XII – Percentagens relativas à audição de música	75
Quadro XIII – Percentagens relativas ao estabelecimento de conversação com falantes nativos	75
Quadro XIV – Percentagens relativas à utilização do dicionário	76
Quadro XV – Percentagens relativas à tomada de atenção na aula	76
Quadro XVI – Percentagens relativas à tomada de notas durante a aula	76
Quadro XVII – Percentagens relativas à realização dos trabalhos para casa	77
Quadro XVIII – Percentagens relativas à realização de um mapa conceptual	77
Quadro XIX – Percentagens relativas à utilização de rimas para memorizar	78
Quadro XX – Percentagens relativas à utilização de estratégias metacognitivas	78

INTRODUÇÃO

Apesar de uma relativamente curta experiência lectiva no ensino a adultos de português para estrangeiros, nas aulas que leccionei apercebi-me de uma enorme heterogeneidade nas maneiras de aprender e interroguei-me sobre o facto de esses mesmos estilos/estratégias de aprendizagem estarem de alguma forma relacionados com a língua materna dos alunos, o sexo, a idade e o nível de aprendizagem e de literacia. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001:185),

“os enunciados das finalidades e dos objectivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade quer nas tarefas, actividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o conseguir.”

Vários autores, como Oxford (1990), Wenden e Rubin (1987), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998), comprovaram o benefício da utilização das estratégias de aprendizagem em termos de motivação e auto-confiança ao demonstrar que aprendentes mais bem sucedidos usam uma maior diversidade de estratégias adequadas à tarefa em questão e revelam um conhecimento mais aprofundado sobre si próprios enquanto aprendentes (consciência metacognitiva). Deste modo, tendo em conta estas considerações, os aprendentes menos bem sucedidos devem aprender a usar estratégias mais eficazmente, necessitando da orientação do professor para que possam mais tarde aprender a trabalhar autonomamente e a transferir essas mesmas técnicas para outros contextos de aprendizagem. Ter sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira não se resume a apenas um dom inato, relaciona-se com a planificação de procedimentos e escolha de estratégias apropriadas ao cumprimento de objectivos específicos, como sublinham os autores O'Malley e Chamot:

“Learning strategy instruction would be most valuable for students who are not successful learners, yet these are the very students who may be least motivated to try new strategies, since they may not have the confidence that they are able to learn successfully anyway – they are “not good at languages” or do not “have an ear for languages” and therefore may not consider it worthwhile to make an effort to improve their own learning”. (1990:161)

Deste modo, pretendo contribuir para a consciencialização das estratégias de aprendizagem que ajudam, realmente, os aprendentes a adquirir e consolidar as aprendizagens. Como Rubin refere, *“often poor learners don’t have a clue as to how good learners arrive at their answers and feel that they can never perform as good learners do. By revealing this process, this myth can be exposed”*. (1990:282).

Assim, é meu propósito levar a cabo uma investigação que permita conhecer o modo como os aprendentes aprendem uma LE e a que estratégias recorrem. Deste modo, tentarei encontrar respostas para algumas questões sobre as quais tenho vindo a reflectir a partir da minha experiência lectiva como:

- Quais são as estratégias de aprendizagem mais usadas pelos aprendentes?
- Quais são as estratégias usadas mais frequentemente pelos aprendentes para ultrapassar eventuais dificuldades de aprendizagem?
- De que modo as estratégias de aprendizagem se relacionam com factores como a língua materna, a idade, o sexo e o nível de literacia e de aprendizagem dos aprendentes?
- Como desenvolver actividades que tomem em conta as necessidades individuais de cada aprendente, de acordo com os seus estilos de aprendizagem?
- De que forma os professores devem orientar a sua instrução para promoção da tomada de consciência sobre a forma como os aprendentes aprendem melhor, a utilização consciente de estratégias de aprendizagem por parte dos mesmos e consequente desenvolvimento da sua autonomia?

Ao pretender dar resposta a estas questões, os objectivos específicos desta pesquisa são:

- a) reconhecer os estilos de aprendizagem pertinentes ao grupo de aprendentes observados;
- b) identificar as estratégias de aprendizagem pertinentes ao grupo observado;
- c) avaliar os benefícios dos procedimentos usados pelos aprendentes;
- d) determinar as implicações para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

A pesquisa levada a cabo encontra-se alicerçada por um capítulo introdutório dividido em duas partes. O primeiro subcapítulo descreve a nível global as implicações da aprendizagem de uma língua em termos de um aprendente adulto. No segundo subcapítulo, apresentam-se diversas tipologias sobre estratégias de aprendizagem por autores como Oxford (1990), Wenden e Rubin (1987), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998), cuja base teórica sustenta a instrução estratégica na aula de língua estrangeira.

No segundo capítulo, dedicado à descrição e análise dos dados obtidos a partir dos questionários preenchidos pelos estudantes de PLE da FLUP, realiza-se um inventário das estratégias de aprendizagem usadas mais frequentemente pelos aprendentes, assim como a avaliação dos benefícios do seu emprego.

O terceiro capítulo aborda as implicações da utilização das estratégias de aprendizagem, quer na perspectiva do professor em termos da sua instrução estratégica, quer no ponto de vista do aprendente, em termos do desenvolvimento da sua consciência metacognitiva e autonomia de aprendizagem.

CAPÍTULO 1

O primeiro capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos: no primeiro, começa-se por abordar as diferenças entre os conceitos de aquisição e aprendizagem relacionados, nomeadamente, com a língua materna e a língua segunda ou estrangeira. Um dos grandes objectivos na Didáctica actual é contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem de uma língua, tal como preconiza, por exemplo, a Abordagem Comunicativa. Segundo esta, há que enfatizar o papel mais participante do aprendente no seu processo de aprendizagem e levá-lo a reflectir metacognitivamente, o contribuindo para a promoção da sua autonomia, uma das características fundamentais de um bom aprendente de línguas. A partir da amostra em estudo neste trabalho, é traçado o perfil de um aprendente de línguas adulto de acordo com o pressuposto da Andragogia, para além de serem abordados outros factores igualmente influentes na aprendizagem de uma LE, como os estilos de aprendizagem. No segundo subcapítulo, dedicado às estratégias de aprendizagem, é traçada uma definição do conceito e são apresentadas as tipologias propostas pelos diversos autores.

1.1 – O QUE É APRENDER UMA LÍNGUA?

Aprender uma língua é um fenómeno extremamente complexo. A forma como uma criança adquire a sua LM é totalmente diferente de como um adulto aprende uma LE.

Há que distinguir estas duas fases de aprendizagem e esclarecer o facto de o processo de aquisição da LM se distinguir da aquisição de uma LS/LE, o que envolve uma aprendizagem consciente e deliberada. De acordo com Stern (1983:16), língua segunda (LS) refere-se a uma língua não-nativa que o aprendente estuda no próprio ambiente em que é falada, embora esteja conotada por um certo estatuto sociopolítico, como é o caso do Inglês na Índia, enquanto que uma língua estrangeira (LE) é um idioma não falado pela população de um determinado local sem esta dimensão

sociopolítica inerente ao seu estatuto, como por exemplo, o Português nos Estados Unidos. Esta distinção é referida por Stern na seguinte citação (op. cit:16):

“The purposes of second language learning are often different from foreign language learning. Since the second language is frequently the official language of one or two or more recognized languages, it is needed ‘for full participation in the political and economic life of the nation; (Paulston 1974:12-13) or it may be the language needed for education (Marckwardt 1963). Foreign language learning is often undertaken with a variety of different purposes in mind, for example, travel abroad, communication with native speakers, reading of a foreign literature, or reading of foreign scientific and technical works”.

Para além do facto de a aquisição de uma LM se distinguir da aquisição de uma LS/LE, já que a LM é adquirida pelas crianças inconscientemente, não nos podemos esquecer que, de uma maneira geral, a LS/LE são aprendidas normalmente a partir da adolescência enquanto que a LM é adquirida numa fase mais precoce, geralmente durante a infância. De acordo com o mesmo autor (ibidem:16),

“a foreign language requires more formal instruction and other measures compensating for the lack of environmental support. By contrast, a second language is often learnt informally (‘picked up’) because of its widespread use within the environment.”

Partindo deste pressuposto, é possível verificar que, em termos de ensino de uma LE, os professores tentam recriar o modo como os aprendentes adquirem a sua própria LM, recorrendo ao *comprehensible input*. Citando Krashen, Hedge refere que

“Krashen’s (1985) input hypothesis posits that language is picked up, or acquired, when learners receive input from ‘messages’ which contain language a little above their existing understanding and from which they can infer meaning. The hypothesis makes a distinction between acquiring a language and learning it through conscious attention to language study. The acquisition process, often called a creative construction process, is parallel to that of a child learning its first language.” (2000:10)

Este também é um ponto fundamental que vai influenciar o modo como os aprendentes aprendem e escolhem as melhores estratégias de aprendizagem para atingirem o seu principal objectivo: a competência em LE, já que o método actual para o ensino das línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa, é influenciada pelo conceito de *language acquisition* e não *language learning*, introduzidos por Stephen Krashen (1981). Este autor faz uma importante distinção entre estes dois conceitos. Assim, *language acquisition* refere-se ao modo de assimilação natural da língua, inconsciente

que nasce a partir da interacção com falantes nativos, justamente como se processa a aquisição da LM. De acordo com Stern (1981) os indivíduos sujeitos a este tipo de experiência tendem igualmente a adquirir uma pronúncia bastante aproximada à dos falantes nativos. A nível gramatical, estes falantes usam correctamente estruturas gramaticais, embora não consigam explicitar as regras do seu uso, ao usá-las de modo espontâneo e não conscientemente.

Em oposição a este conceito, segundo este mesmo autor (*ibidem*) *language learning* está ligado a uma aprendizagem perfeitamente consciente por parte do aprendente ainda associada a uma abordagem mais tradicional no ensino das línguas, mas que ainda prevalece em grande parte dos casos. Nesta abordagem, verifica-se um enfoque no papel mais controlador do professor que relega o aprendente para uma função mais passiva. O papel da memorização é bastante valorizado, assim como um conhecimento bastante vasto em termos de vocabulário e regras gramaticais. De facto, quantidade não equivale a qualidade e o grande senão deste tipo de abordagem é que os aprendentes detêm o conhecimento mas não o sabem usar nem quando o aplicar no contexto certo. O erro é encarado como uma falha, originando um sentimento de frustração tanto para o professor como para o aprendente e não como um instrumento de trabalho e uma etapa normal no processo de aprendizagem. A avaliação resume-se a testes finais sumativos apenas por parte do professor mas que não espelham totalmente a evolução e o trabalho do aprendente ao longo do tempo.

A meu ver, a abordagem comunicativa influenciada pela *language acquisition* pode não funcionar em todos os contextos de aprendizagem e, se os aprendentes estão habituados a um método mais tradicional, o professor deve optar gradualmente por uma orientação mais comunicativa. De facto, há que retirar o que há de melhor nas duas abordagens e tentar chegar a um equilíbrio, em função do contexto educativo, adoptando uma metodologia ecléctica que vá de encontro às necessidades dos aprendentes.

No contexto específico da FLUP, as turmas de PLE são constituídas por aprendentes adultos que se encontram a estudar Português por livre vontade, seja por razões profissionais ou pessoais, demonstrando um elevado grau de motivação, essencialmente para falar. A viver em Portugal, estes aprendentes estão expostos à

língua alvo todos os dias e estão a ser sujeitos ao fenómeno de *language acquisition* por se encontrarem a viver em Portugal num contexto de imersão linguística, apesar de aprenderem Português como LE. Como um dos exemplos mais óbvios de *language acquisition* é a estadia no estrangeiro através de programas de intercâmbio cultural, uma grande parte destes aprendentes são jovens adultos estudantes do programa de mobilidade Erasmus, enquadrando-se perfeitamente no perfil citado. Por esta razão, na sala de aula, o método mais adequado é, sem dúvida, a abordagem comunicativa, na medida em que valoriza o acto comunicativo, a participação activa no processo de aprendizagem, promovendo, assim, a motivação, a autoconfiança e a autonomia do aprendente.

1.2 - A COMPETÊNCIA DE APRENDIZAGEM: DA METACOGNIÇÃO À AUTONOMIA

Hoje em dia, o paradigma didáctico actual enfatiza a importância do desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. No entanto, apesar de um grande esforço feito nesse sentido, o que se continua a verificar é, nas palavras de Vieira (1993:36), para além de uma classe docente ainda bastante pautada pelo isolamento e individualismo,

“a existência de uma forte dependência do aluno face ao professor, ilustrando uma tradição escolar centrada na figura do professor e no seu papel de avaliador, hoje cada vez mais questionada por abordagens focalizadas no aluno e nos processos de aprendizagem”.

Como o presente estudo está focado nas estratégias de aprendizagem em aprendentes adultos a nível universitário, não faz sentido senão privilegiar a prática de uma pedagogia para a autonomia.

Quando aprendemos uma língua, o principal objectivo do aprendente é, de acordo com os pressupostos do QECR “*obter resultados eficazes em actividades de recepção (leitura ou audição), ou de mediação (tradução e interpretação) ou de interacção frente a frente*” (Conselho da Europa, 2001:192) O método didáctico frequentemente praticado

hoje em dia é a Abordagem Comunicativa que privilegia essa mesma comunicação dos aprendentes. Para os autores Canale e Swain (1980), este conceito de competência de comunicação foi alargado para se subdividir em quatro subtipos de competência: a competência linguística ou gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica que servem de base aos pressupostos postulados pelo QECR. O quadro em baixo, elaborado por Vieira (1996), dá conta, de uma forma simplificada, das duas vertentes que integram a aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, a dimensão linguística propriamente dita e a dimensão processual, normalmente desprezada em virtude da primeira dimensão ao implicar um conhecimento metacognitivo do aprendente. A metacognição define-se como um conhecimento do próprio conhecimento que tanto envolve uma planificação prévia das tarefas a realizar, assim como a consciencialização do modo como os procedimentos serão executados, a escolha de estratégias adequadas com vista à realização da tarefa dada e, finalmente, o controlo avaliativo dessas etapas e a sua eventual alteração.

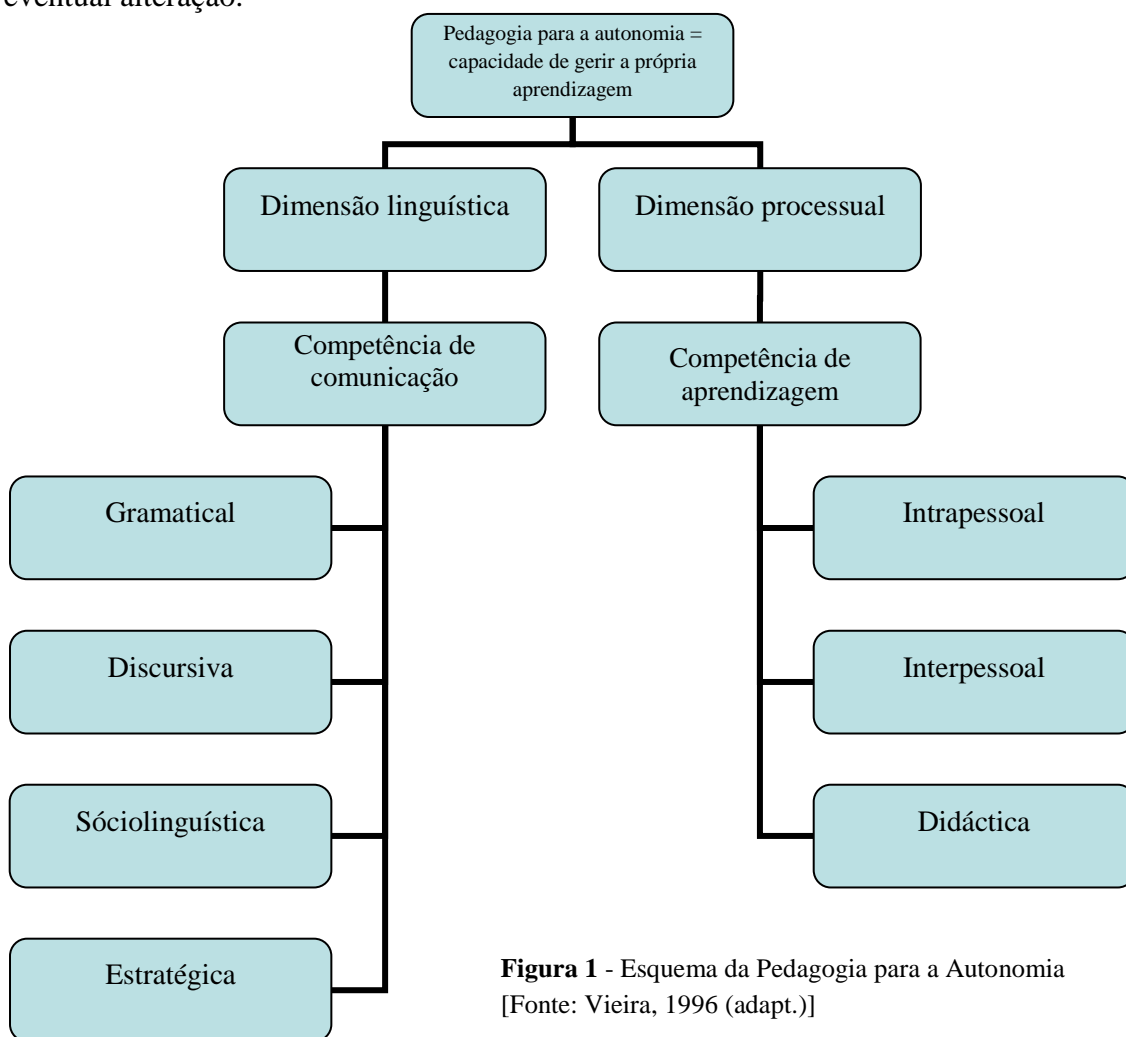


Figura 1 - Esquema da Pedagogia para a Autonomia
[Fonte: Vieira, 1996 (adapt.)]

Segundo o QECR, a competência linguística *“inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema”* (Conselho da Europa, 2001:34); a competência sociolinguística *“diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua”* (*idem, ibidem*:169), a competência pragmática que integra a discursiva ao se relacionar com o *“uso funcional dos recursos linguísticos [...] Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão, da coerência, à identificação de tipos e formas de texto (...)”*(*idem, ibidem*:35) e a competência estratégica compensatória de problemas de comunicação. No âmbito deste trabalho, gostaria de salientar especialmente a importância da competência de aprendizagem estratégica do aprendente que integra as capacidades de estudo que incluem, de acordo com o QECR, *“a capacidade para fazer uso eficaz das oportunidades oferecidas pelas situações de ensino, p. ex:*

- *a consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos enquanto aprendente;*
- *a capacidade de identificar necessidades e objectivos próprios;*
- *a capacidade para organizar estratégias e procedimentos próprios para atingir esses objectivos, de acordo com as suas próprias características e os seus próprios recursos.”* (*idem, ibidem*:155)

É este conhecimento processual patente no *“saber aprender”* que deve articular-se com o *“saber”* do conhecimento declarativo para compensar eventuais lacunas quer na competência linguística quer na sociolinguística e pragmática. É neste contexto que a *metacognição* (Flavell, 1971) se assume como um conceito muito importante, na medida em que este termo significa literalmente para além da cognição, ou seja, a competência de conhecer o próprio acto de conhecer, isto é, tomar consciência, analisar e avaliar como se conhece. De acordo com Harris, *“this understanding of one’s preferred learning style, the sense of potential control and direction over one’s learning is often referred to as metacognitive awareness”*. (2001:16) De facto, torna-se muito importante que cada aprendente se consciencialize do seu perfil e necessidades específicas de aprendizagem, na medida em que o professor, em termos metodológicos, não conseguirá satisfazer as necessidades

específicas de cada aprendente individualmente. Segundo a autora (Rubin, 1990:279 *apud* Harris, 2001:16) é mencionado que

“since each learner can only learn in ways that are meaningful to him or herself and since each learns in a slightly different manner, it follows that the same approach cannot be fully effective for all students. To help learners become more effective and efficient, teachers need to actively help students help themselves learn how to learn”.

Para cumprir este objectivo e atingir a autonomia de aprendizagem, os aprendentes devem seguir os seguintes passos, conforme o esquema abaixo claramente exemplifica:

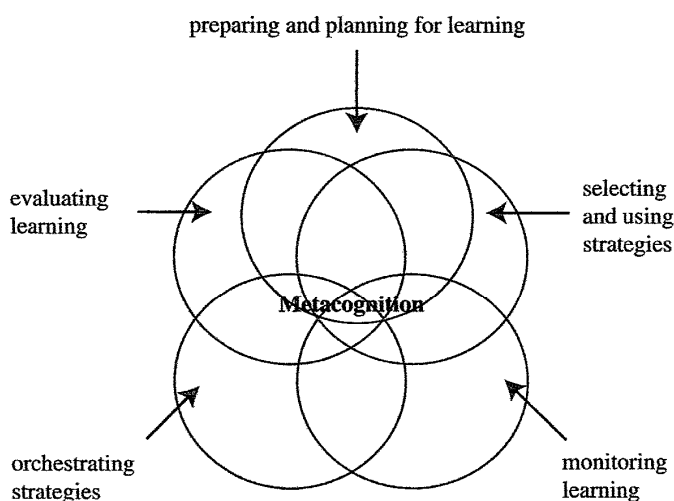


Figura 2 - Esquema do Modelo da Autonomia
[Fonte: Anderson *apud* Griffiths (2008:100)]

Henri Holec (1982) foi o introdutor do conceito de autonomia que pode ser definido como a capacidade de o aprendente se responsabilizar activamente pelo seu próprio processo de aprendizagem e pelas decisões que toma em qualquer área do conhecimento. Como nos refere Bizarro, na linha de pensamento de Holec (1979),

“no caso das línguas estrangeiras (...) poderemos sublinhar que a autonomia da aprendizagem se dá quando o aluno é capaz de participar responsabilmente no processo de aprendizagem e de colaborar na escolha dos seus objectivos, estando apto a formular os seus próprios problemas de aprendizagem e a descobrir os

recursos de que necessita para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem.”
(Bizarro, 2009:143)

Dado que a autonomia se assume como um processo, o aprendente terá que, em primeiro lugar, determinar os objectivos que pretende atingir, depois definir conteúdos significativos, seleccionar as estratégias para atingir os objectivos inicialmente traçados e, por fim, avaliar os resultados e, se necessário, redefinir os objectivos e as estratégias, monitorizando a evolução desse mesmo processo. No entender de Bizarro, o processo de aprendizagem é muito mais valorizado do que anteriormente e acaba por, de certo modo, competir em nível de importância com o resultado final conseguido. Deste modo, segundo a mesma autora

“definindo objectivos, debruçando-se sobre conteúdos significativos e motivadores, recorrendo a actividades problematizadoras e desafiadoras, que provoquem conflito / acção intelectual, formulando hipóteses, envolvendo-se no seu próprio processo avaliativo, no qual, precisamente, o processo é tão ou mais importante quanto o produto da aprendizagem, decidindo e comprometendo-se, o aluno está, inequivocamente, no caminho da autonomia.” (idem, ibidem: 142)

Deste modo, o aprendente assume o controlo da sua própria aprendizagem, consciencializando-se sobre as suas melhores capacidades e limitações, recorrendo, para tal, a determinadas estratégias das quais consiga tirar vantagem dos seus pontos fortes e compensar as suas limitações.

Neste sentido, no âmbito desta prática, verifica-se uma descentralização do papel do professor como controlador para uma figura mais activa do aprendente que conduzirá a uma atitude de maior autoconfiança e espírito de iniciativa. Esta abordagem vai ao encontro da linha de pensamento de John Dewey e o princípio do “*«learning by doing» e que, portanto, exigia a participação dos alunos na tomada de decisões.*”, como é referido por Marques. (2001:51). Neste paradigma, o papel do professor não deixa de ser menos importante do que era antes, embora o professor transfira alguns dos seus “poderes” tradicionalmente seus para o aprendente como é o caso da avaliação, por exemplo, ao se tornar alvo da negociação directa com o aprendente. Ao instigar o desenvolvimento da autonomia nos seus aprendentes, o professor deve ele próprio assumir-se como um profissional reflexivo que alia a teoria à prática, conceito condizente com a linha de pensamento de Donald Schön (1987). Só um profissional autónomo poderá exigir aos seus aprendentes a tomada do mesmo caminho, um

professor que incorpore na sua prática a “investigação-acção-reflexão”, de acordo com Estrela (2001). De facto, como nos diz Miranda citado por Estrela,

“ser professor ou educador exige, pelo menos, uma boa formação geral (de cultura geral), uma sólida formação científica de base nas disciplinas ou áreas disciplinares que cada professor irá leccionar e uma formação pedagógica consistente. Requer ainda que cada professor adquira o hábito de reflectir sobre a sua própria experiência docente e que esteja munido de instrumentos de recolha e de análise de dados sobre a sua própria prática, de modo a poder problematizá-la. Só isso poderá conduzir à sistematização de práticas e à produção de alternativas de acção, num ciclo que continuamente se reproduz.” (2001:109)

Neste sentido, o papel do professor implica um maior nível de exigência ao acumular múltiplos papéis e assumindo-se, entre outros, como um facilitador de aprendizagem, encorajando os aprendentes a desempenhar um papel activo na sala de aula; um avaliador, verificando a progressão dos aprendentes e dando o feedback adequado e também um conselheiro, orientando os aprendentes no sentido de uma aprendizagem mais eficaz. Assim, de acordo com Vieira,

“uma das principais características do professor autónomo consiste na capacidade e exercício da investigação na sala de aula. Caracterizado como facilitador da aprendizagem e agente de mudança, o professor deve ser também investigador, desenvolvendo e mantendo uma postura reflexiva/investigativa face à prática pedagógica, fundamental a qualquer pedagogia focalizada no aluno.” (1993:51)

Por outro lado, o papel do aprendente implica o domínio da competência de aprendizagem, um *aprender a aprender* consciente e auto-dirigido baseado no conceito da aprendizagem auto-regulada pelo aprendente que envolve tarefas de planificação, monitorização e avaliação do seu processo de aprendizagem a partir do recurso de estratégias metacognitivas. Se o aprendente deve aprender a aprender, o professor também deve aprender a ensinar e estimular um ensino reflexivo para que juntos negoceiem uma aprendizagem mais significativa. Em suma, no ponto de vista de Holec, *“good learners are learners who are capable of assuming the role of manager of their learning. They know how to make all the decisions involved. In other words, they know how to learn.”* (1987:147).

1.3 - O APRENDENTE ADULTO: UMA PERSPECTIVA ANDRAGÓGICA

Na realidade específica com que nos deparamos nas turmas de PLE na FLUP, todas as turmas são constituídas por aprendentes adultos, um factor que influencia o modo como as aulas são leccionadas. O facto de o nível de língua ser elementar (por exemplo, o nível A, segundo o QECR) numa turma de adultos não faz nem deve fazer com que o modo como o professor lecciona se assemelhe a uma aula para adolescentes ou crianças. É neste sentido que a andragogia ganha uma grande relevância neste contexto específico da FLUP, já que, de acordo com Knowles *et al.* (2005:61), pode ser definida como “*the art and science of helping students learn, and was ostensibly the antithesis of the pedagogical model.*”. Assim, o modelo andragógico chama a atenção para o facto de as necessidades e o papel do aprendente adulto serem muito diferentes de um aprendente mais jovem. Sendo adulto, ao aprendente é exigido um papel com maior responsabilidade, o que se reflecte no seu processo de aprendizagem.

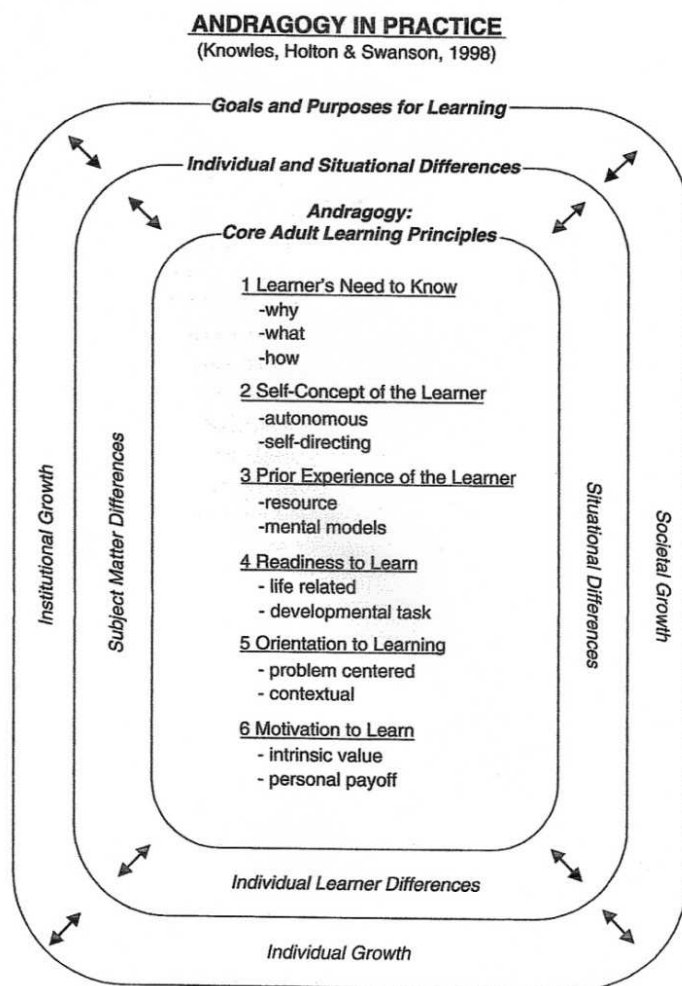


Figura 3 - Esquema do Modelo da Andragogia
[Fonte: Knowles *et. al.* (2005:149)]

A figura acima representada resume o modelo andragógico dos autores Knowles *et al.* (2005:4). Nela encontramos sintetizados os seis grandes princípios que Knowles e os demais colaboradores propõem:

- 1) *“Adults need to know why they need to learn something before undertaking to learn it”* (ibidem:64): Os aprendentes têm necessidade de aprender não apenas o conteúdo (*what*) mas também de compreender a finalidade (*why*) e o processo (*how*) inerente ao cumprimento desse objectivo;
- 2) *“Adults have a self-concept of being responsible for their own decisions, for their own lives”* (ibidem:65): O aprendente deve ser encarado como *“self-directing”*, ou seja, é responsável pela sua própria aprendizagem, fazendo descobertas por si mesmo e assumindo-se como um participante activo nas suas próprias decisões, tornando-se, assim, cada vez mais *“autonomous”*;
- 3) *“Adults come into an educational activity with both a greater volume and a different quality of experience from that of youths”* (ibidem:65): Sendo adulto, o aprendente pode e deve trazer as suas experiências prévias como fonte de partilha e contributo para os demais aprendentes;
- 4) *“Adults become ready to learn those things they need to know and be able to do in order to cope effectively with their real-life situations”* (ibidem:66): O aprendente adulto tem mais interesse em aprender o que se relaciona directamente com situações reais da sua própria vida;
- 5) *“Adults are motivated to learn to the extent that they perceive that learning will help them perform tasks or deal with problems that they confront in their life situations”* (ibidem:67): Deste modo, a motivação dos aprendentes adultos tem uma orientação prática baseada na sua vida real, fortemente dependente do contexto em que se inserem;
- 6) *“Adults are responsive to some external motivators (better jobs, promotions, higher salaries, and the like), but the most potent motivators are internal pressures (the desire for increased job satisfaction, self-esteem, quality of life, and the like)”* (ibidem:68): A motivação é um dos factores mais

influentes na atitude em relação à aprendizagem, seja por motivos extrínsecos ou intrínsecos que ainda exercem maior influência como, por exemplo, a autoconfiança. É por este motivo que um aprendente adulto se distancia tanto de uma criança, na medida em que, de acordo com Griffiths (2008:39) citando Burling (1981) “*a child does not realize how much he does not know, but an adult is aware of his own limitations and «is likely to give up and conclude that he has lost the capacity to learn a language»*”.

A partir destes pressupostos de Knowles *et al.* (2005), a sua aplicação torna-se bem exequível no âmbito das turmas de adultos de PLE, na medida em que se articula perfeitamente com os princípios postulados pela abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras como a aprendizagem centrada no aprendente, o enfoque no seu processo de aprendizagem e não apenas no resultado final, com privilégio para a reflexão metacognitiva pessoal e conjunta do tipo de estratégias usadas para atingir determinados fins, o que faz promover a autonomia do aprendente. Articulando a andragogia com a abordagem comunicativa, é necessário planificar actividades com finalidades comunicativas que sejam motivadoras, realistas e adequadas às situações com que os aprendentes se deparam no seu dia-a-dia (por exemplo, simulações) e que atentem às suas necessidades individuais quer como indivíduo quer como aprendente. Como Bérard refere, “*Tous tend dans l’approche communicative à se rapprocher de la réalité et à donner à l’apprenant accès à cette réalité de la communication en langue étrangère le plus rapidement possible*”. (1991:61) No que se refere à motivação, a mesma autora refere que cabe ao professor “*une responsabilité au niveau du choix des documents, de la programmation des activités parce qu’il fait varier les modes de travail, les activités et documents*” (*ibidem*:61) enfatizando a componente sócio-cultural. Os aprendentes adultos devem estar envolvidos activamente na monitorização e avaliação do seu desempenho, cuja realização será possível através do recurso a instrumentos como o portefólio que espelha a evolução do processo do aprendente e não apenas os seus melhores momentos. Como realça Bérard, “*une participation active qui va dans le sens de l’autonomie, une responsabilisation des participants, du groupe ont un effet bénéfique sur l’apprentissage*.” (*ibidem*: 61) Neste contexto, o erro é encarado não como algo negativo e a erradicar violentamente mas sim como uma parte integrante da sua evolução natural de aprendizagem e da construção gradual de conhecimento.

1.4 – OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Hoje em dia, em turmas bastante heterogêneas, um dos grandes desafios com que se deparam os professores é proceder à planificação de actividades que se adaptem a todos os aprendentes. Esta questão faz com que o professor tenha em consideração os estilos de aprendizagem de cada um, de modo a que as actividades que planifica façam todo o sentido para os aprendentes e, consequentemente, promovam a sua motivação.

Howard Gardner (2003) propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas que se relaciona intimamente com os estilos de aprendizagem. De acordo com os autores Claxton e Ralston (1978) os estilos de aprendizagem podem ser definidos como “*consistent ways of responding and using stimuli in the context of learning*” e, segundo Kinsella (1995) como “*natural, habitual, and preferred ways of absorbing, processing, and retaining new information and skills which persist regardless of teaching methods or content area*”. (apud Griffiths, 2008:49) Deste modo, de acordo com Gardner (2003), cada indivíduo possui estas inteligências em graus variados, o que se reflecte depois no modo diferente de cada aprendente adquirir conhecimento. Gardner (2003) propôs a existência de sete tipos de inteligência diferentes. Segundo este autor, cada indivíduo encontra-se dotado de todos os tipos de inteligência, embora em graus variados, a saber: a linguística, a musical, a lógico-matemática, a corporal-sinestésica, a espacial, a intrapessoal e a interpessoal. A inteligência linguística, como o próprio nome indica, relaciona-se com uma certa aptidão para distinguir sons e ter percepção dos diferentes modos de funcionamento das línguas; a distinção dos sons também se revela uma característica essencial na inteligência musical a par da facilidade em compor uma peça musical e reproduzi-la; a inteligência lógico-matemática, para além da aptidão em fazer cálculos matemáticos e raciocinar de uma forma dedutiva e lógica, os aprendentes revelam uma boa organização e, na aprendizagem de línguas, tendem a revelar facilidade em identificar estruturas padronizadas; a inteligência corporal-sinestésica está associada à movimentação, à linguagem corporal e, consequentemente, à expressividade; a inteligência espacial está ligada com a facilidade de fazer representações precisas do mundo; por fim, ao passo que a inteligência intrapessoal está ligada com a parte mais introspectiva do indivíduo, o que o faz ser mais reflexivo,

fazendo-o conhecer-se melhor (metacognição), a interpessoal envolve, naturalmente, um relacionamento mais interactivo: a comunicação e a cooperação com o outro.

Segundo Schmeck (1988), os estilos de aprendizagem relacionam-se com uma preferência dos aprendentes em relação às estratégias de aprendizagem na construção do conhecimento. Deste modo, os estilos referem-se às características pessoais do aprendente enquanto que estratégias são procedimentos que estes executam com a finalidade de aprender um dado conteúdo.

De acordo com Oxford (2003), os estilos de aprendizagem podem ser subdivididos em várias componentes, a saber: as preferências sensoriais; o tipo de personalidade, o grau de generalização e diferenças biológicas.

Joy Reid (1987) identificou quatro estilos básicos de aprendizagem: o visual, auditivo, sinestésico e táctil. No seu estudo, Reid concluiu que muitos factores influenciam a tendência para um determinado estilo, inclusivamente a própria nacionalidade do aprendente. O mais recorrente é o facto de um aprendente ter uma predominância tendencial para um determinado estilo mas pode inclusivamente acumular estilos de aprendizagem. De facto, *“although stylistic preferences are relatively stable, students need to be adaptable, since research shows that «the ability of students to employ multiple learning styles results in greater classroom success”.* (apud Griffiths, 2008:51)

De uma forma geral, os estilos de aprendizagem sinestésico e táctil estão mais associados a jovens aprendentes que, à medida do crescimento da criança, podem evoluir para um estilo de tipo visual ou auditivo. No entanto, há aprendentes adultos que mostram preferência por este tipo de abordagem. De acordo com esta tipologia, os aprendentes visuais processam melhor as informações com recurso a um suporte visual; os aprendentes auditivos compreendem melhor a partir da audição, os tácteis a partir do toque e os sinestésicos a partir do movimento. Deste modo, os aprendentes visuais apresentam uma tendência para memorizar melhor através de imagens em transparências, esquemas, gráficos, vídeos, folhetos com ilustrações, cartazes, etc., necessitando também de analisar a linguagem corporal e a expressão facial do professor para compreender o significado; os aprendentes auditivos preferem ouvir gravações do

que ler um texto, estando atentos a pistas como o tom de voz e as pausas para inferir o seu significado e, de uma forma geral, gostam de ler em voz alta e de interagir com o outro; e, finalmente, os sinestésicos gostam de se envolver em actividades que impliquem movimentação, já que não conseguem ficar quietos durante muito tempo, distraíndo-se constantemente. Ao falar, geralmente, usam gestos e são muito expressivos. Por tudo isto, no entanto, apesar de ser muito importante que cada aprendiz tire partido do seu estilo de aprendizagem tendencialmente mais vincado, como refere Oxford,

“When left to their own devices and if not encouraged by the teacher or forced by the lesson to use a certain set of strategies, students typically use learning strategies that reflect their basic learning styles (Ehrman & Oxford, 1989; Oxford, 1996a, 1996b). However, teachers can actively help students “stretch” their learning styles by trying out some strategies that are outside of their primary style preferences. This can happen through strategy instruction.” (2003: 9)

Em termos de características de personalidade, Cohen (1998) ressalta os princípios que Oxford identificou na sua *Style Analysis Survey* (SAS):

- *“extroversion (enjoying a wide range of social, interactive learning tasks such as discussions, debates and role-plays) v. introversion (preferring to do more independent learning or working alone or with another person they know well)” (1998:15 e 16).*

Oxford concluiu também que há aprendentes de tipo:

- *“intuitive-random (future-oriented, able to find the major principles of the topic, valuing speculation about possibilities, enjoying abstract-thinking, and avoiding step-to-step instruction) v. concrete-sequential (oriented to the present, preferring one-step-at-a-time learning activities, wanting to know where they are going in their learning at every moment” (1998:16).*

Em termos da abordagem da realização das tarefas, os aprendentes podem ser:

- *“closure-oriented (focusing carefully on all tasks, meeting deadlines, planning ahead, preferring neatness and structure, and wanting rapid decisions) v. open (enjoying discovery learning in which they pick up information in an unstructured way, accepting messiness, putting off decisions, preferring to learn or work without deadlines or rules)”. (ibidem).*

Em relação ao grau de generalização, na SAS, Oxford refere a existência de um aprendiz de perfil:

- *“global (concerned about getting the main idea, guessing meanings, predicting what will come next in a story or in an activity, and communicating even if they do not know*

all the words or concepts) v. analytic (focusing more on details, logical analysis and contrasts while they are learning)". (ibidem).

A meu ver, tanto Oxford (2003) como Cohen (2003), na análise de traços de personalidade, recebem a influência dos inquéritos por questionário realizados previamente por Chancerel e Richterich (Chancerel e Richterich, 1977 *apud* Bérard, 1991).

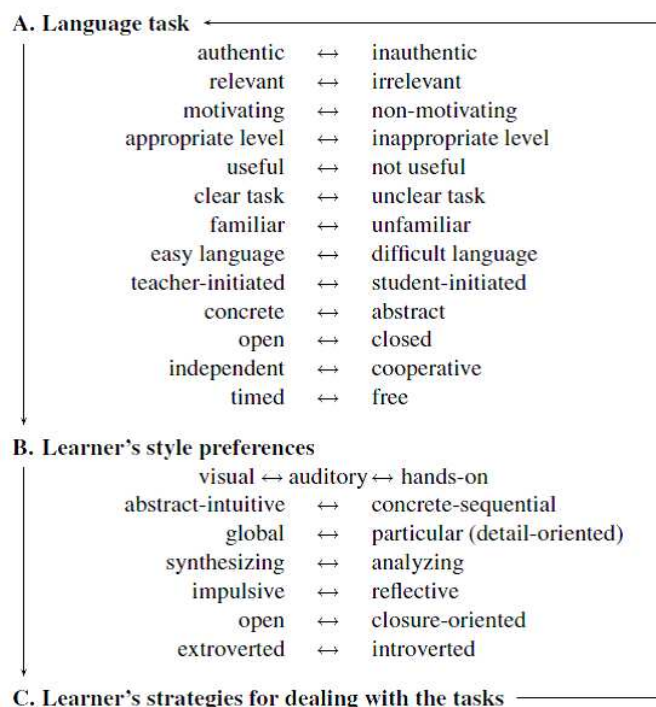


Figura 4 - Esquema da interacção entre estilo, tarefa e estratégia de aprendizagem
[Fonte: Cohen (2003:282)]

A figura acima representada da autoria de Andrew Cohen (2003:282) sintetiza, a meu ver, o que já foi anteriormente referido através da relação entre estilos de aprendizagem e estratégias de aprendizagem em função das tarefas a realizar. Primeiro, o professor deve reflectir sobre as características da tarefa que vai propor aos seus aprendentes. Esta deve estar em consonância com o seu nível de aprendizagem, para além de evidenciar autenticidade, relevância, motivação, utilidade, clareza, entre outras características mencionadas. Com a tarefa em mãos, os aprendentes vão partir das suas

características individuais no modo como abordam o procedimento da realização da tarefa (em termos de estilos de aprendizagem: visual, auditivo, sinestésico; abstracto-intuitivo vs. concreto-sequencial; global vs. particular; sintético vs. analítico; impulsivo vs. reflexivo; aberto vs. contido; extrovertido vs. introvertido).

De facto, tal como refere Oxford *“The key is systematically offering a great variety of activities within a learner-centered, communicative approach.”* (2003:7). Hoje em dia a metodologia deve contemplar os vários estilos através da planificação de uma panóplia de actividades e exercícios o mais diversificada possível. O professor deve apostar na utilização dos suportes visuais, na medida em que minimizam o recurso à tradução não necessariamente apenas para os aprendentes visuais; deve incluir actividades de audição e realizar as respectivas simulações numa fase de pós-audição assim como estimular a interacção através de actividades de conversação em pares ou pequenos grupos para todos os aprendentes mas especialmente para os de tipo auditivo; e, finalmente, deverá recorrer a actividades lúdicas para estimular um ambiente relaxado que contribua para a subida do filtro afectivo do aprendente e, sempre que possível, promover a movimentação dos aprendentes na sala de aula, o que compensa as necessidades de actividade motora dos aprendentes sinestésicos. Em termos de escolha de materiais didácticos, Nel sugere que

“materials should be selected from a variety of scholarly books, refereed journals, the Internet, magazines and newspapers, vídeos, documents, and so on, since different students will have different interests, and will respond more or less favorably to different stimuli”. (apud Griffiths, 2008:54).

Ao planear uma aula, o próprio professor deve igualmente ter em conta o seu próprio estilo de aprendizagem, necessitando de se distanciar do modo como ele próprio aprende melhor e gosta mais de aprender em virtude de outras opções em termos de actividades, estratégias e materiais.

1.5 – FACTORES INTERVENIENTES NA APRENDIZAGEM DE UMA LE

Numa turma, é notório verificar que uns aprendentes têm mais facilidade de aprendizagem do que outros. Esta “aptidão” não está apenas relacionada com o grau de semelhança entre a língua materna dos aprendentes e a língua estrangeira, já que entram mais factores em jogo. Neste sentido, os autores Altman (1980), Skehan (1989) e Larsen-Freeman e Long (1991) fazem referência à idade, sexo, experiência prévia na aprendizagem de línguas, nível de proficiência na língua materna, personalidade, motivação, estilos e estratégias de aprendizagem, entre outros factores.

A questão da idade está relacionada com a hipótese do período crítico que dura até ao início da adolescência, durante a qual as crianças adquirem uma língua aparentemente sem grande esforço e num ritmo de assimilação bastante rápido. (Griffiths, 2009) A partir desta fase, o cérebro perde plasticidade e com a lateralização dos hemisférios, a competência na aquisição de uma língua estrangeira já não será idêntica à de um nativo, especialmente em termos de pronúncia. De acordo com Cook, *“usually children are thought to be better at pronunciation in particular. The claim is that an authentic accent cannot be acquired if the second language is learnt after a particular age, say the early teens.”* (1996:110). Em relação à pronúncia, segundo Ellis, este aspecto pode estar relacionado com o facto de as crianças serem *“less culture bound than adults”* (1985:109). Este aspecto é corroborado por Griffiths ao afirmar que

“adults are often quite happy to maintain a distinctive accent; indeed they may do so deliberately in an effort to retain their identity. Young people, however, are often much more strongly motivated by the need to be accepted by their peer groups”. (2008:39).

Assim, com a excepção da pronúncia, mais importante do que a idade de início de aprendizagem é com certeza a quantidade de tempo que o aprendente dedica à aprendizagem. De facto, segundo Stern,

“against the various claims that early childhood has special advantages for second language learning, others have advanced an opposing viewpoint: they have argued that greater cognitive maturity and greater learning experience on the part of the older language learner are assets”. (1983:363).

Na figura representada na página seguinte, é possível verificar como o factor da idade interage com outros factores relacionados com a maturação e ainda com outros de

ordem cognitiva, situacional, sócio-afectiva e individual. A idade é o factor chave, a partir do qual dependem factores de vários tipos. A idade relaciona-se, como já foi referido, com a hipótese do período crítico, no qual a criança aprende a língua sem esforço aparente; a nível cognitivo, um aprendente adulto ao aprender uma LE é portador de um conhecimento internalizado do funcionamento da sua LM, da utilização de estratégias de aprendizagem, do domínio de procedimentos metacognitivos e eventualmente também de experiências de aprendizagem prévias de outras LEs, transferindo esse mesmo conhecimento para a aprendizagem da LE. Em termos de factores sócio-afectivos, tendo em conta o maior ou menor grau de aproximação da sua LM com a LE, poderá haver um choque a nível linguístico e até cultural, o que pode gerar desorientação e ansiedade em termos de aprendizagem. A figura faz referência ainda relativamente aos factores individuais como o sexo, o estilo de aprendizagem, o grau de aptidão para a aprendizagem de línguas, a personalidade que pode influir na própria atitude perante a aprendizagem, a motivação e a autonomia. Para além destes factores mais intrínsecos, há que considerar igualmente factores de ordem situacional que integram o ambiente e o horário de aprendizagem e o método de ensino e de aprendizagem em função dos objectivos a que o aprendente se propõe atingir.

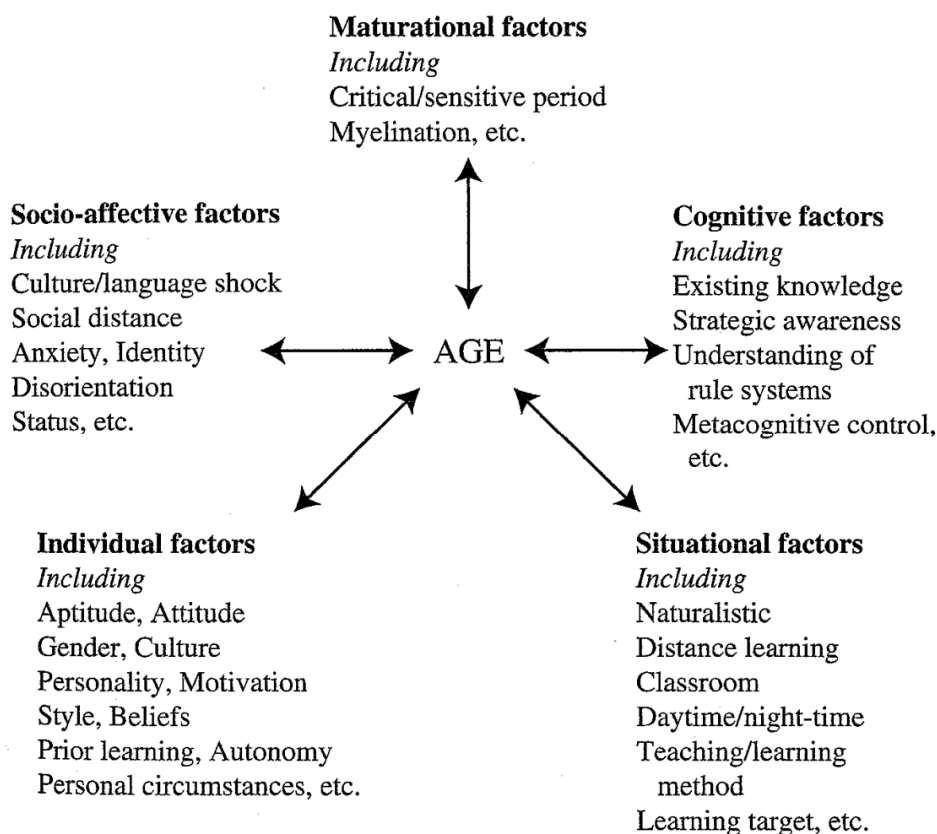


Figura 5 -Factores Intervenientes na Aprendizagem de uma LE
[Fonte: Griffiths (2008:41)]

A diferença de sexo remete-nos para a ideia arraigada no senso comum de que as mulheres têm mais sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras do que os homens.

Citando Rúa,

“according to behavioural tests and clinical data, women appear to be less lateralized for language functions, yet as a group they are superior to men in language skills” (Springer and Deutsch, 1989: 224). Sex differences as regards the development of cognitive abilities might account for females’ superiority in colour-naming tests in both native and foreign languages (as noted by Yang, 2001), and also for differences in learning styles: in that respect, Jiménez Catalán (2003) points out that research on vocabulary learning strategies suggests that visual and tactile learning is preferred by males, whereas females resort to auditory learning. In the case of boys’ and girls’ verbal abilities, Powell (1979) notices that girls are superior to boys in all aspects of the linguistic process, therefore showing a greater aptitude for language learning.”(2006:103)

A partir das conclusões destes autores, é muito interessante verificar que os aprendentes do sexo feminino demonstram uma maior tendência para actividades com maior componente oral e memorização enquanto que os aprendentes do sexo masculino para um estilo de aprendizagem sinestésico, ou seja, mais activo, concreto e explícito, apoiando também a sua aprendizagem frequentemente na repetição e no recurso à tradução. Em relação aos aprendentes do sexo feminino, de acordo com Nyikos,

“their greater desire for social connection and greater valuation of communicative competence lead them to utilize more social interaction strategies. Women almost invariably use more language learning strategies than men, and make greater use of general study strategies and formal rule-related practice strategies than men”. (apud Griffiths, 2008: 76).

A experiência prévia na aprendizagem de línguas faz com que o aprendente já tenha uma certa “predisposição” para se descolar da sua própria língua materna e se torne mais versátil na aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com Griffiths,

“olders learners’ faster initial progress is explained by Krashen (1985) in terms of their ability to obtain more comprehensible input by means of their greater experience, knowledge, and ability to negotiate communication. Older learners are able to learn a language by consciously thinking about the rules (Ellis, 1985), and cognitive factors could help to explain (...) that older students are initially faster than younger students since they are capable of rationalizing the new language and of utilizing the patterns of their first language for immediate communicative purposes. Older students might also be expected to have a larger repertoire of language learning strategies, established by experience, which they can choose and apply as appropriate.”(2008:40)

No entanto, o papel da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira é fundamental, na medida em que, quanto maior for o nível de proficiência na língua materna, mais consciência o aprendente terá das diferenças entre os dois sistemas linguísticos e aprenderá a analisá-los contrastivamente. No entanto, se estes dois sistemas forem completamente díspares entre si, este tipo de exercício pode causar desmotivação e pressupõe o domínio de uma língua intermediária, geralmente a língua inglesa; por outro lado, se as línguas forem muito semelhantes, o papel da língua materna pode dar azo a interferências e até a fossilização de erros.

Outro factor influente na aprendizagem de uma LE relaciona-se com a personalidade, que tanto pode exercer uma influência positiva como negativa. De acordo com Cook (1996), *“the introverts might be expected to prefer academic teaching that emphasizes individual learning and language knowledge; the extroverts audiolingual or communicative teaching that emphasizes group participation and social know-how.”* (1996:115).

Torna-se óbvio afirmar que os aprendentes mais introvertidos preferem expor-se menos à língua, o que vai influenciar o seu ritmo de aquisição. No entanto, o facto de um aprendente ser mais reservado não o faz ser menos inteligente do que outro mais extrovertido. Como nos refere Ellis a propósito de Reiss, *“(…) many successful classroom learners were ‘silent speakers’ (i.e. they rehearsed and practised silently while listening to others)”*. (1994:549) Por oposição, tal como sugere Ellis (1994) as características menos positivas num aprendente de línguas a evitar são a timidez, a ansiedade, o perfeccionismo e a falta de autoconfiança. No processo lento e gradual da aprendizagem, o aprendente precisa de ser paciente, não temer correr riscos e, no caso de errar, perspectivar os erros como material construtivo de aprendizagem.

A motivação e uma atitude positiva por parte do aprendente desempenham um papel crucial na aprendizagem, na medida em que são factores internos do foro psicológico que se espelham na *performance* do aprendente. Há dois tipos de motivação: a extrínseca e intrínseca. De acordo com Ryan e Deci (2000), o primeiro tipo de motivação refere-se a *“doing something as a means to some separable outcome, such as gaining a qualification, gaining a job, pleasing the teacher, or avoiding punishment”*. Por outro lado, a motivação intrínseca relaciona-se com *“doing something as an end in*

itself, for its own self-sustaining, pleasurable rewards of enjoyment, interest, challenge, or skill and knowledge development.” (apud Griffiths, 2008:21).

Embora a motivação intrínseca seja o tipo de motivação mais desejável em termos de aprendizagem de uma língua estrangeira, um bom aprendente de línguas deve aprender a conjugar as duas facetas da motivação. De acordo com Ushioda, há dois pressupostos essenciais para a manutenção da motivação: *“firstly, motivation must emanate from the learner, rather than be externally regulated by the teacher; second, learners must see themselves as agents of the processes that shape their motivation”*. (apud Griffiths, 2008:30). Como conclusão, se o professor não pode interferir com a idade ou o sexo, pode, certamente, influenciar a motivação do aprendente. É muito importante que o professor valorize as necessidades e diferenças individuais de cada aprendente, conhecendo-o melhor e tendo em consideração os seus estilos de aprendizagem, encarando com tolerância os aprendentes menos rápidos, encorajando-os e, ao mesmo tempo, desafiando todos os outros. Só assim, a sua prática lectiva será mais competente e, conseqüentemente, os resultados obtidos pelos aprendentes.

1.6 – DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E VANTAGENS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A palavra “estratégia”, por si só, remete-nos para o âmbito militar, como a definição do Dicionário da Língua Portuguesa (1992:701) confirma, sendo:

“parte da ciência militar que ensina a conduzir as grandes operações militares; planeamento das grandes operações com vista a determinado objectivo militar; conjunto de operações preconcebidas para resolver uma situação mais ou menos complexa em certo domínio (económico, político, etc.)”

Seja no contexto militar ou didáctico, a utilização das estratégias tem em vista atingir sempre uma vitória ou sucesso. O sucesso está nas mãos do aprendente e, com a orientação do professor, o aluno deve envolver-se activamente na aprendizagem, fazendo um uso consciente e inteligente dos recursos que lhe permitam obter melhores resultados. Esta passagem de “poder” para o aprendente não pressupõe que o professor se apague completamente, muito pelo contrário. O aprendente assume-se como mais

activo, aberto e participativo no seu processo de aprendizagem, já que intervém com o professor numa espécie de “negociação”. Esta atitude de auto-reflexão sobre os aspectos que o aprendente já domina ou aqueles que ainda precisa de corrigir permitirá a promoção gradual da sua autonomia, imprimindo ao aprendente um maior sentido de responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Parecendo superficialmente que o papel do professor se esbate, é no contexto da abordagem comunicativa que a sua função abarca uma maior exigência ao orientar o aprendente no sentido de o fazer reflectir sobre quais são os seus pontos fortes e os menos fortes, levando-o a pensar no modo como aprende melhor e recorrendo às tácticas mais adequadas de modo a fazê-lo a obter os melhores resultados possíveis.

De acordo com o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (2001:29),

*“o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.”*

O QECR resume, assim, o que a aprendizagem de uma língua contempla a partir dos pressupostos gerais da abordagem comunicativa. O objectivo primordial na aprendizagem de uma língua, como sugerem os autores Canale e Swain (1980), é a competência comunicativa que se assume como a capacidade não apenas de dominar as regras gramaticais e vocabulário da língua alvo mas sim saber aplicá-los no contexto situacional adequado. Sendo um conceito muito abrangente, a competência comunicativa subdivide-se em várias componentes, a saber:

- a *competência linguística* que implica o domínio do código linguístico nas suas vertentes sintácticas, lexicais, semânticas e fonéticas;
- a *competência sociolinguística* que se relaciona com a adaptação do discurso com o contexto social em que a língua é usada;

- a *competência pragmática* que se coaduna com a coesão quanto à forma e coerência em termos de significado dos textos;

- a *competência estratégica* que envolve a apropriação de técnicas e recursos para colmatar eventuais intenções comunicativas não realizadas.

As tarefas que o aprendente deve realizar no contexto de sala de aula distinguem-se, assim, das estratégias, ou seja, as acções ou os recursos que os aprendentes usam de modo a atingir o objectivo das tarefas propostas. Segundo o QECR (2001:220),

“a realização de uma tarefa é um processo complexo que envolve, por isso, a articulação estratégica de uma vasta gama de factores que se relacionam com as competências do aprendente e natureza da tarefa. Para responder às exigências da tarefa, o utilizador/aprendente activa as estratégias gerais e comunicativas mais eficazes para a execução dessa mesma tarefa. O utilizador/aprendente adapta, ajusta e filtra naturalmente os dados da tarefa, os objectivos, as condições e as limitações, de modo a adaptá-los aos seus próprios recursos, às suas próprias finalidades e (na situação de aprendizagem de uma língua) ao seu próprio estilo de aprendizagem.”

A inter-relação das várias componentes que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira implica fica bem patente nas citações acima mencionadas e, deste modo, o QECR (2001:51) perspectiva as estratégias como *“uma charneira entre os recursos do aprendente (competências) e o que ele é capaz de fazer com eles (actividades comunicativas).*

O estudo sobre estratégias de aprendizagem começou a ser feito por vários investigadores a partir da década de 70, nos quais se destacam Tarone (1977), Bialystok (1978), Faerch e Kasper (1983), Wenden e Rubin (1987), Oxford, O'Malley e Chamot (1990) e mais recentemente McDonough (1995) e Cohen (1998) a propósito das estratégias utilizadas por aprendentes de Inglês como Língua Segunda. Os estudos levados a cabo por estes autores destinaram-se à identificação e categorização das estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos aprendentes, levando-os a consciencializar-se da importância do seu uso sistemático.

No âmbito actual da Didáctica de Línguas Estrangeiras torna-se cada vez mais necessário que o professor consciencialize o aprendente das vantagens no uso das estratégias de aprendizagem como forma não só de aprender a se conhecer como

aprendente como também de diversificar os instrumentos e técnicas usadas no seu processo individual de aprendizagem com o objectivo de atingir um melhor desempenho em termos de competência e autonomia. O “aprender a aprender” assume-se como um dos mais importantes pressupostos no âmbito da aprendizagem de línguas defendidos pelo Conselho da Europa, referido no QECR (2001).

O “aprender a aprender” pressupõe uma tomada consciente pela opção de determinado tipo de estratégias e só pelo seu ensino explícito o aluno se apercebe da decisão que toma. De facto, pesquisas levadas a cabo por estes académicos confirmam que os aprendentes mais bem sucedidos usam uma maior diversidade de estratégias em função dos objectivos que pretendem atingir. Segundo Oxford (1990), o aprendente que gere bem a utilização de estratégias de aprendizagem assemelha-se a um *maestro* que orchestra a sua aprendizagem. Ora, tal como um maestro tem uma posição de destaque na condução que efectua, sendo responsável pelas opções que toma, o aprendente deve igualmente sentir-se responsável pela gestão do seu processo de aprendizagem, já que um dos objectivos primordiais do uso de estratégias de aprendizagem se prende com a promoção de uma maior autonomia em relação ao professor. Quando os alunos se tornam mais responsáveis, ocorre mais aprendizagem e tanto os professores como os alunos se sentem mais bem sucedidos.

Em termos de definição de estratégias de aprendizagem, Wenden e Rubin (1987) sugerem que

*“first of all, «learner strategies» refers to language learning **behaviours** learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language. (...) Secondly, the term «learner strategies» refers to what learners know about the strategies they use, i. e. their **strategic knowledge**. (...) Finally, the term «learner strategies» also refers to what learners know about aspects of their language learning other than the strategies they use, e. g. what **personal factors** facilitate L2 learning. (...)”* (1987: 6-7).

Oxford define as estratégias de aprendizagem como *“**steps** taken by students to enhance their own learning (...) to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.”* (1990:1-9)

O'Malley e Chamot perspectivam estratégias como “*special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information*”. (1990:1)

Em termos de definição de estratégias, Cohen determina que

“*«language learning» and «language use strategies» can be defined as those **processes** which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage, retention, recall, and application of information about that language.*” (1998:4)

As definições dos vários autores são bastante semelhantes e é possível verificar uma predominância na escolha do uso do verbo “enhance” pelos vários autores, já que o objectivo dos aprendentes em recorrer a estratégias de aprendizagem é efectivamente *melhorar* e *ampliar*, diversificando a sua aprendizagem. Não há uma definição única de estratégias de aprendizagem, já que este conceito engloba uma miríade de termos que os diferentes autores propõem. No entanto, podemos de uma forma esquemática sumariar os conceitos que lhe estão associados, como é possível verificar na figura seguinte:

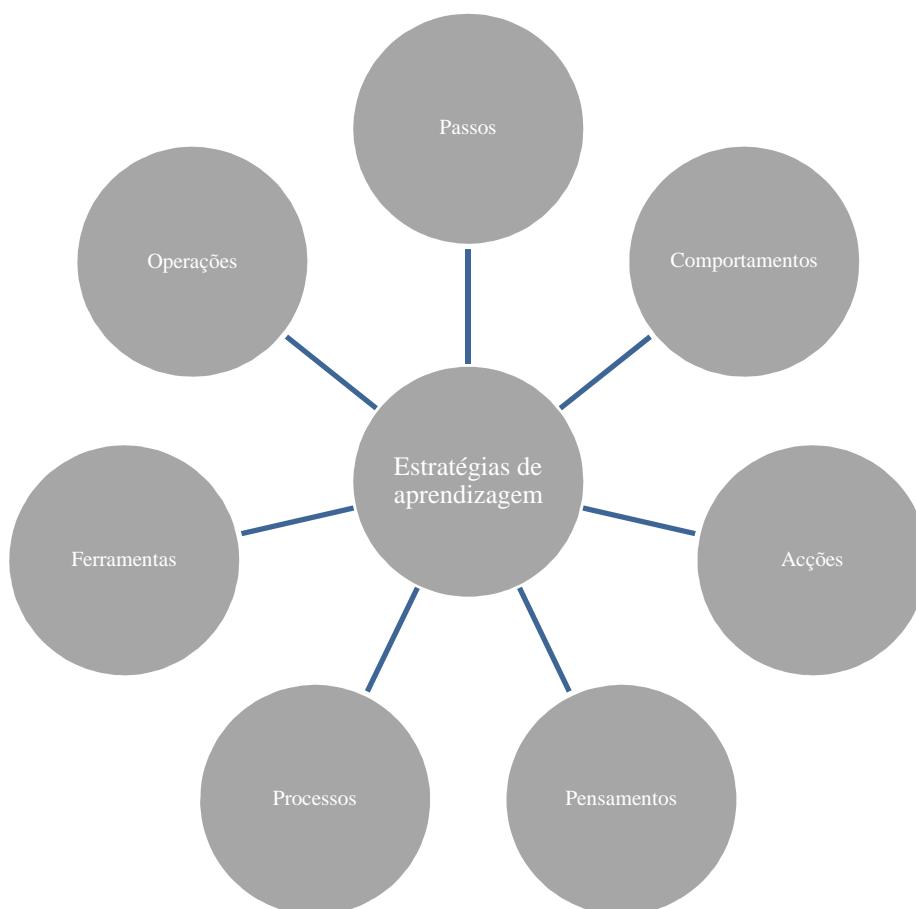


Figura 6 – Conceitos associados a estratégias de aprendizagem

Contudo, parece haver ainda uma certa confusão no emprego de termos como técnicas e táticas que se assemelham às estratégias de aprendizagem. De acordo com o ponto de vista de Cohen, *“the element of consciousness is what distinguishes strategies from those processes that are not strategic”*. (1998:4) De uma forma geral, as estratégias são comumente designadas sinónimos de habilidades, capacidades, procedimentos, métodos, técnicas, táticas, etc. A meu ver, habilidade está relacionada com aptidão e destreza, podendo ser sinónimo de capacidade e competência. O procedimento indica uma atitude, um modo de actuação que, no âmbito de um processo, integra um método mais alargado. Com os termos técnica e tática que, a meu ver, me sugerem uma conotação mais prática, decorrentes da estratégia escolhida, sendo mais facilmente observáveis, os autores não são unânimes e alguns identificam-nos como equivalentes a estratégias como Wenden (1987) enquanto que outros fazem uma distinção terminológica como Stern (1983) citado por Ellis (1994), afirmando que

“in our view strategy is best reserved for general tendencies or overall characteristics of the approach employed by the language learner, leaving techniques as the term to refer to particular forms of observable learning behavior”(Stern, 1983 *apud* Ellis, 1994:531).

Monereo Font perspectiva igualmente as estratégias deste modo:

“as técnicas podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica, sem que para a sua aplicação se torne necessária a existência de um propósito de aprendizagem por parte de quem as utiliza: as estratégias, pelo contrário, são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objectivo relacionado com a aprendizagem” (2007:32)

Tal como os autores atrás citados, este autor, Monereo Font (2007), também contempla

“as estratégias de aprendizagem como processos de tomada de decisões (conscientes e intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada, os conhecimentos de que necessita para cumprir uma determinada exigência ou objectivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz a acção”. (op. cit:37).

Sendo impossível considerar apenas uma definição de estratégias de aprendizagem, os próprios autores apontam inclusivamente o facto de, como Naiman *et al.* (1975) resumem *“a consensus on a definition of the term is lacking”* citados por Wenden e Rubin (Naiman *et al.* 1975 *apud* Wenden e Rubin, 1987:7). Apesar desta

falta de consenso entre os diversos autores em relação a uma definição única de estratégias de aprendizagem, é possível verificar que todos os autores concordam na questão de as estratégias de aprendizagem serem formadas por um conjunto de procedimentos e não apenas uma técnica usada em termos estanques. Vejamos o quadro apresentado a seguir que sumaria as definições propostas pelos autores que considero mais relevantes: Wenden e Rubin (1987), Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998):

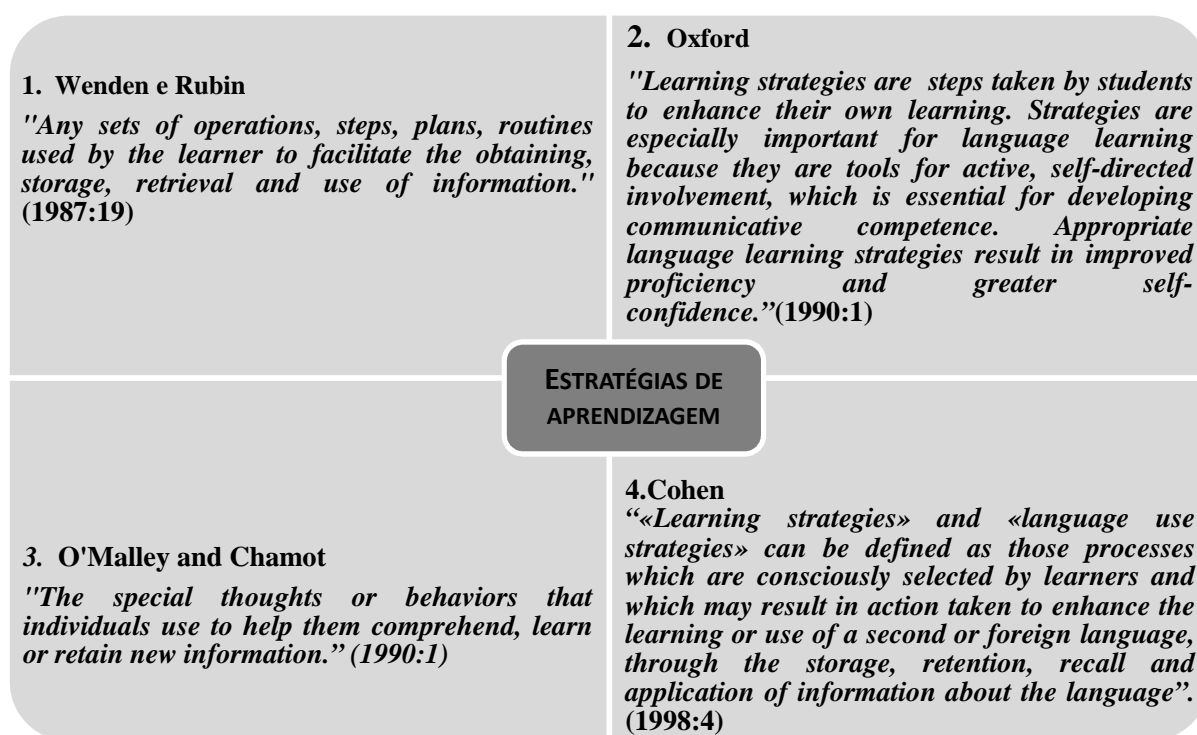


Figura 7 - Definições de estratégias de aprendizagem

De acordo com Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem contribuem para desenvolver a competência comunicativa; ampliam os papéis do professor, que deve ensinar diferentes estratégias de aprendizagem aos seus aprendentes, o que faz criar aprendentes mais auto-dirigidos que usam estratégias de modo flexível e consciente em função da resolução de tarefas e problemas com que se deparam, cujo uso é igualmente influenciado por diversos factores. Como a autora refere, as estratégias de aprendizagem

não se centram apenas no aspecto cognitivo e, assim sendo, algumas relacionam-se directamente com a aprendizagem e são mais facilmente observáveis do que outras.

A utilização de estratégias de aprendizagem engloba várias vantagens como, a título de exemplo:

- consciencializar os aprendentes da forma mais eficaz de aprender uma língua;
- dotar os aprendentes de ferramentas diversificadas para ultrapassarem eventuais dificuldades;
- promover um sentido de responsabilidade pessoal e autonomia na monitorização e auto-avaliação do seu processo de aprendizagem;
- possibilitar a transferência de estratégias de aprendizagem para outros contextos.

No entanto, de acordo com Rubin citada por Griffiths *“it is not the ‘presence’ or ‘absence’ of a strategy that leads to effective learning; rather it is ‘how’ that strategy is used (or not used) to accomplish tasks and learner goals.”* (Rubin *apud* Griffiths, 2008:11-12)

1.7 - TIPOLOGIA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

O presente trabalho centraliza a sua pesquisa nas estratégias de aprendizagem que cada aprendente adopta para aprender melhor a língua em questão, assim como na instrução estratégica com que os professores devem orientar os seus aprendentes na busca de melhores resultados. Neste sentido, como O’Malley e Chamot mencionam,

“we use the term learner strategies to identify strategies that students have developed on their own to solve language learning problems ...We contrast this term with learning strategies, which we use to describe the strategies that have been ...

taught explicitly as part of instruction in both first and second language contexts". (1994: 371)

No entanto, o conceito de “estratégia” é bastante abrangente e compreende vários tipos de estratégias e subestratégias, variando em termos de tipologia de acordo com os diversos autores que se debruçam sobre este tópico. As estratégias de comunicação podem ser definidas como comportamentos igualmente de ordem estratégica mas que os aprendentes fazem uso quando tentam estabelecer comunicação ou preencher tempos mortos enquanto pensam no significado a veicular. De facto, segundo Ellis não existe *“no easy way of telling whether a strategy is motivated by a desire to learn or a desire to communicate”*. (1994:530) Assim, por vezes, pode ser difícil distinguir claramente o tipo de estratégia em questão, já que frequentemente uma estratégia pode não ser incluída apenas numa dada categoria, o que leva a um sentimento de falta de consenso que perpassa os diversos autores, indo ao encontro do que Stern apelida de *“a certain arbitrariness in the classification of learning strategies”*. (1992: 264 *apud* Griffiths 2004:3).

Apesar de considerar a tipologia de Oxford a mais completa de todas, a própria autora refere que

“there is no complete agreement on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorised; and whether it is - or ever will be - possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies....Classification conflicts are inevitable.” (1990:17)

Neste trabalho, optei por dividir a tipologia de estratégias por autores, desde Wenden e Rubin até aos mais recentes, já que uma mesma estratégia para cada autor pode ser categorizada em tipos diferentes e, desta forma, parece-me mais claro uma categorização assim organizada diacronicamente.

1.7.1 – De acordo com a taxonomia de Wenden e Rubin

A classificação proposta pelas autoras Anita Wenden e Joan Rubin (1987) inclui seis tipos gerais de estratégias, nomeadamente, as de clarificação/verificação de significado; inferência; dedução; prática; memorização e monitorização. Cada tipo de estratégia mais genérico compreende estratégias mais específicas.

Assim, de acordo com o resumo da classificação de Wenden e Rubin (1987) realizado por Cyr (1998:36-37), as estratégias de clarificação e de verificação englobam, por exemplo, a solicitação de clarificação de significado ou de um dado ponto gramatical; o pedido de repetição e a validação de confirmação de uma resposta por parte do professor.

Em relação às estratégias de inferência, os aprendentes podem utilizar o seu conhecimento do mundo ou a sua própria L1 para inferir o significado de palavras desconhecidas, o que se assemelha às estratégias dedutivas, a partir das quais os aprendentes inferem o sentido através da observação de regras de funcionamento da língua ou da activação dos seus próprios pré-conhecimentos. Cyr (1998) faz referência às estratégias de recurso, nas quais o aprendente faz uso de determinados instrumentos como o dicionário ou o glossário, uma estratégia que pode ser incluída no grupo das estratégias de clarificação e verificação.

As estratégias de memorização implicam não apenas o armazenamento mas também a recuperação de estruturas linguísticas. Desta forma, as estratégias usadas para atingir este objectivo integram o uso de visuais como imagens, *flashcards* ou o recurso a mapas conceptuais e famílias de palavras. Deve haver um cuidado especial na introdução de vocabulário novo com ênfase na sua contextualização, já que permite uma melhor memorização. A importância do contexto fica patente nas estratégias de prática, na qual os aprendentes recorrem à reutilização de palavras ou estruturas em frases, aplicação consciente das regras em exercícios de sistematização, repetição, imitação, exposição à língua fora da sala de aula através da rádio, televisão, filmes, imprensa, etc.

As estratégias de monitorização ou auto-regulação, conceito usado por Cyr (1998), abrangem a definição do problema, determinação das soluções e auto-correcção por parte do aprendente, uma estratégia conducente ao princípio da autonomia. As autoras mencionam ainda o tipo das estratégias sociais que, nas palavras de Rubin (1981) “*creates opportunity for practice*” (1987:27), o que, de acordo com os exemplos dados por Cyr (1998) compreende trabalhar em pares ou pequenos grupos de modo a partilhar informações e obter *feedback* na sala de aula e fora dela, procurando contacto com falantes nativos da língua alvo e participar em eventos socioculturais.

1.7.2 – De acordo com a taxonomia de Oxford

Rebecca Oxford (1990) dividiu as estratégias de aprendizagem em dois grupos: estratégias directas e indirectas e esses dois grupos subdividem-se em três grupos cada, conforme exemplifica o esquema representado em baixo (1990:16):

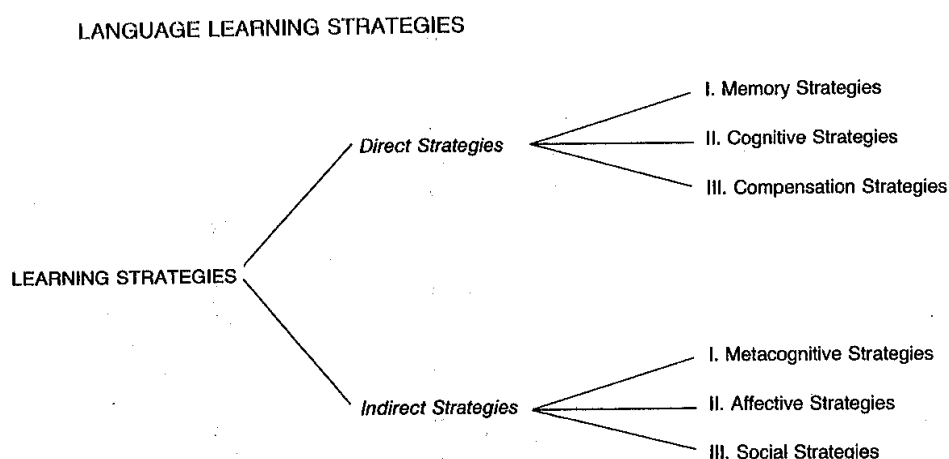


Figura 8 - Estratégias de aprendizagem de acordo com a tipologia de Oxford
[Fonte: Oxford (1990:16)]

De acordo com Oxford, as estratégias de aprendizagem directas relacionam-se, como o próprio nome indica, com o modo como os aprendentes lidam directamente com a língua que estão a aprender. Por outro lado, de acordo com a mesma autora, as estratégias de aprendizagem indirectas coadunam-se mais com a gestão do processo de aprendizagem (1990:17).

A autora dividiu as estratégias de aprendizagem em seis grupos: no primeiro grupo, o das estratégias directas, inserem-se as estratégias de memorização, que se relacionam com o modo como os aprendentes memorizam e recordam melhor; as estratégias cognitivas que se referem à forma como os aprendentes lidam directamente com o conhecimento e a sua aprendizagem e as estratégias de compensação permitem os aprendentes suprir lacunas no seu conhecimento linguístico. Por outro lado, as estratégias indirectas repartem-se em três tipos: as estratégias metacognitivas estabelecem uma relação com o modo como os aprendentes gerem a sua evolução no

âmbito do processo de aprendizagem; as estratégias afectivas, como o próprio nome indica, relacionam-se com as percepções e reacções individuais dos aprendentes sobre a aprendizagem ao passo que as estratégias sociais envolvem a interacção com o outro, como o esquema representado em baixo demonstra:

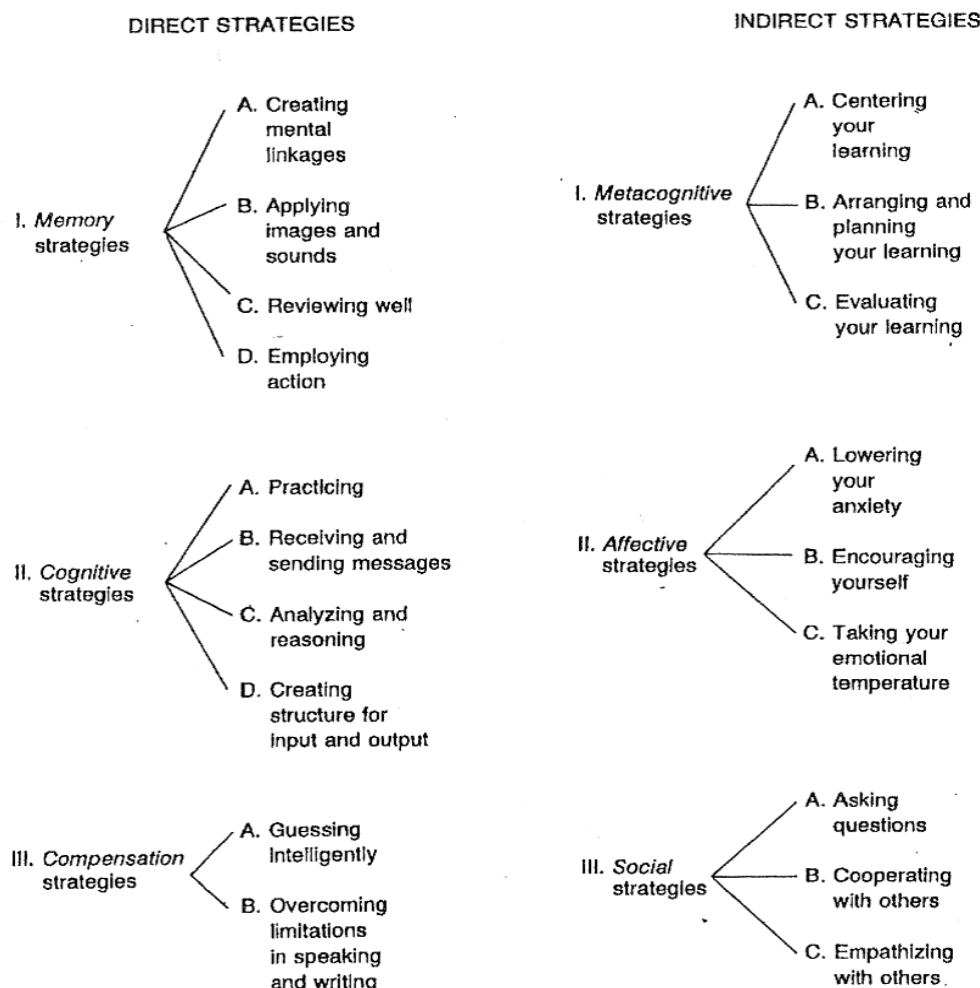


Figura 9 - Estratégias de aprendizagem directas e indirectas de acordo com a tipologia de Oxford
[Fonte: Oxford (1990:17)]

Em primeiro lugar, as estratégias de memória permitem ao aprendentes reter informações sobre a língua que estão a aprender. Oxford (1990:18) sugere que esta estratégia pode ser usada em simultâneo com a estratégia metacognitiva e afectiva.

Os exemplos mais usados do uso deste tipo de estratégia, como o esquema representado na página seguinte exemplifica, são a utilização de imagens, sons,

palavras-chave e rimas, de modo a favorecer a retenção de vocabulário novo, incluindo a criação de redes mentais através da formação de grupos de palavras e associações sempre com recurso a um determinado contexto.

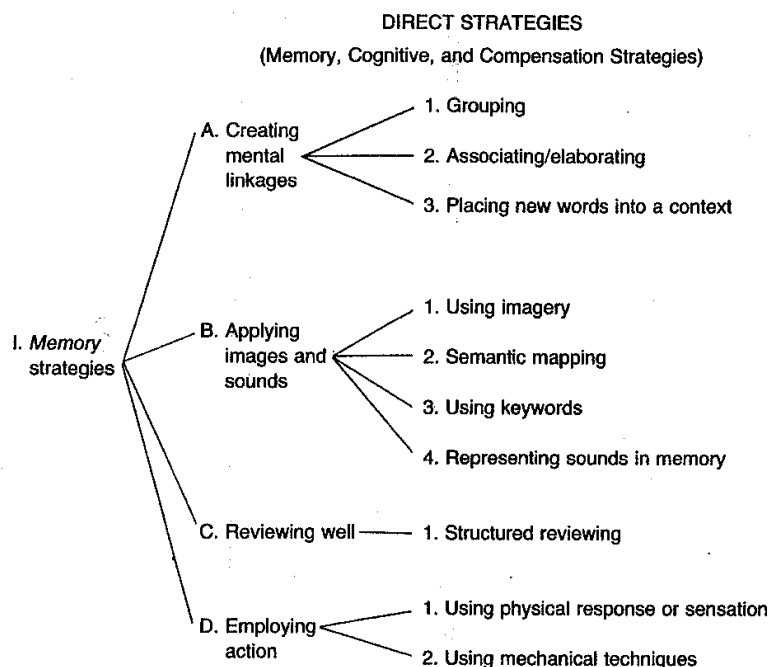


Figura 10 - Estratégias de aprendizagem de memorização de acordo com a taxonomia de Oxford
[Fonte: Oxford (1990:18)]

As estratégias cognitivas derivam da cognição, do processo de conhecer que, a meu ver, implica atenção e percepção. Ao utilizar este tipo de estratégia, o aprendente compreende e produz uma nova informação ao praticar, repetindo sons ou escrevendo, auxiliando-se de recursos como o dicionário; reconhece fórmulas e padrões na estrutura do funcionamento da língua, observando frases e aplicando regras; faz deduções lógicas, captando a ideia geral de textos, através da comparação da sua L1 com a LE, analisando-as contrastivamente ou recorrendo à tradução; focaliza a sua atenção no que é mais importante com a tomada de notas ou escrita de resumos ou recorrendo à técnica do sublinhado, como o esquema representado na página seguinte demonstra:

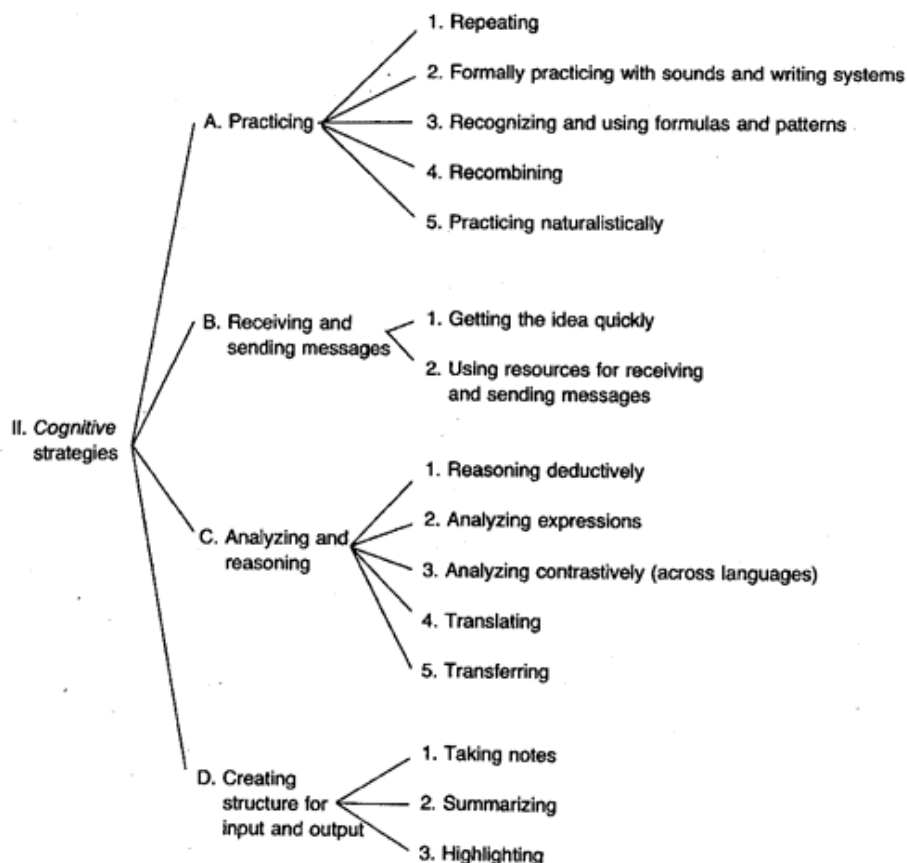


Figura 11 - Estratégias de aprendizagem cognitivas de acordo com a taxonomia de Oxford
[Fonte: Oxford (1990:19)]

As estratégias de compensação, como o próprio nome indica, ajudam o aprendente mesmo quando o conhecimento que detém da língua é incipiente, ajudando-o a ultrapassar as dificuldades como é o caso do é o caso de adivinhar o significado de uma palavra desconhecida através de pistas linguísticas ou inclusivamente não-linguísticas, recorrer ao uso da língua materna ou ao uso de mímica ou gestos, à paráfrase pelo uso de sinónimos ou expressões semelhantes, ao pedido de ajuda ou até invenção de neologismos, de modo a evitar interrupções ou mesmo bloqueios durante a comunicação, como a figura na página seguinte demonstra:

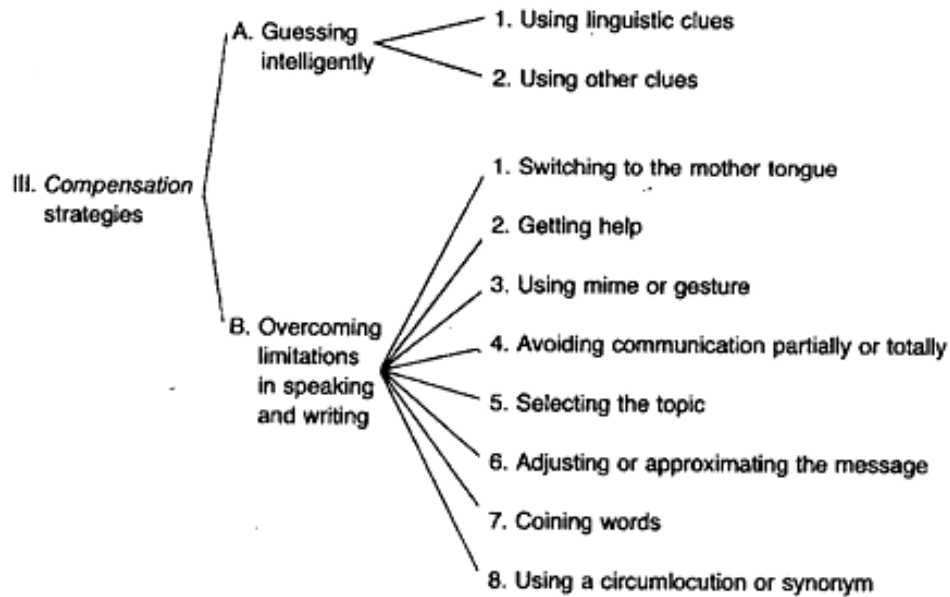


Figura 12 - Estratégias de compensação de acordo com a taxonomia de Oxford
[Fonte: Oxford (1990:19)]

As estratégias de aprendizagem indirectas, relacionadas com a gestão do aprendente sobre a sua própria aprendizagem, organizam-se em três categorias: as estratégias metacognitivas, afectivas e sociais. As primeiras são acções que os aprendentes executam para coordenar a sua própria aprendizagem, através do planeamento, avaliação e controlo.

Numa primeira fase, o aprendente deve focalizar a sua aprendizagem, prestando atenção e relacionando a informação nova com o conhecimento previamente adquirido. A partir da tarefa em questão, deve identificar a finalidade da sua realização e traçar objectivos específicos, munir-se dos instrumentos necessários à sua execução para, numa fase posterior, avaliar não apenas a sua prestação final a partir da identificação dos erros cometidos mas também o benefício do conjunto de procedimentos postos em prática, como o esquema na página exemplifica:

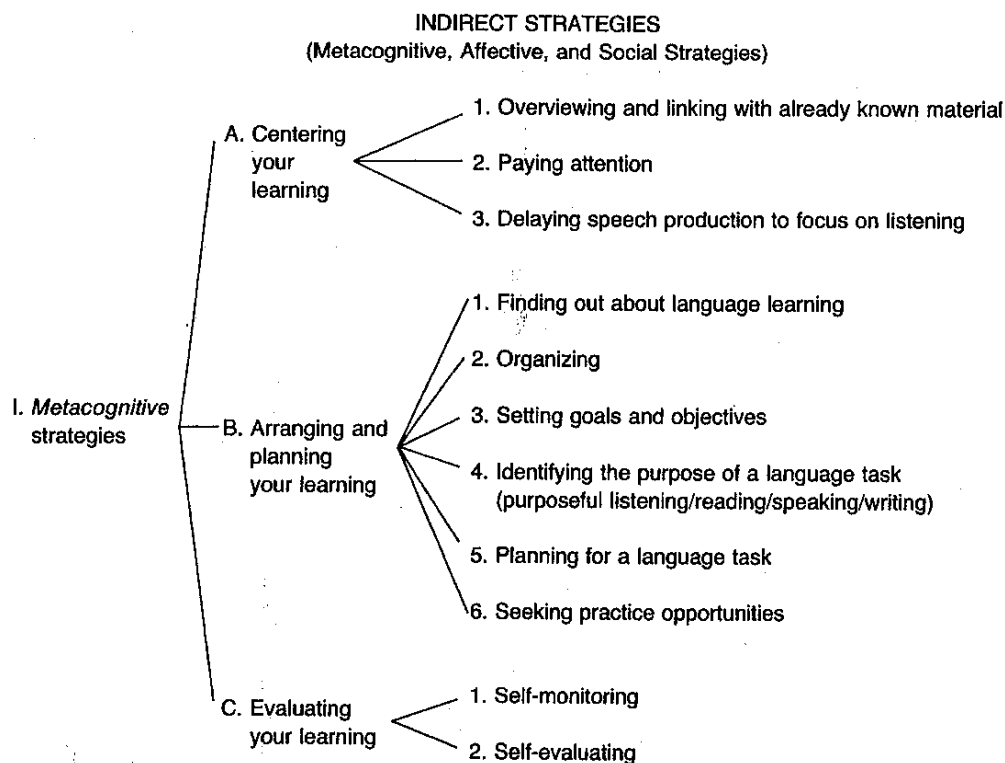


Figura 13 - Estratégias metacognitivas de acordo com a taxonomia de Oxford
[Fonte: Oxford (1990:20)]

Deste modo, como exemplos práticos das estratégias metacognitivas podemos salientar a acção de prestar atenção na aula quando o professor está a falar, assim como estabelecer metas e objectivos de aprendizagem e avaliar esses mesmos procedimentos.

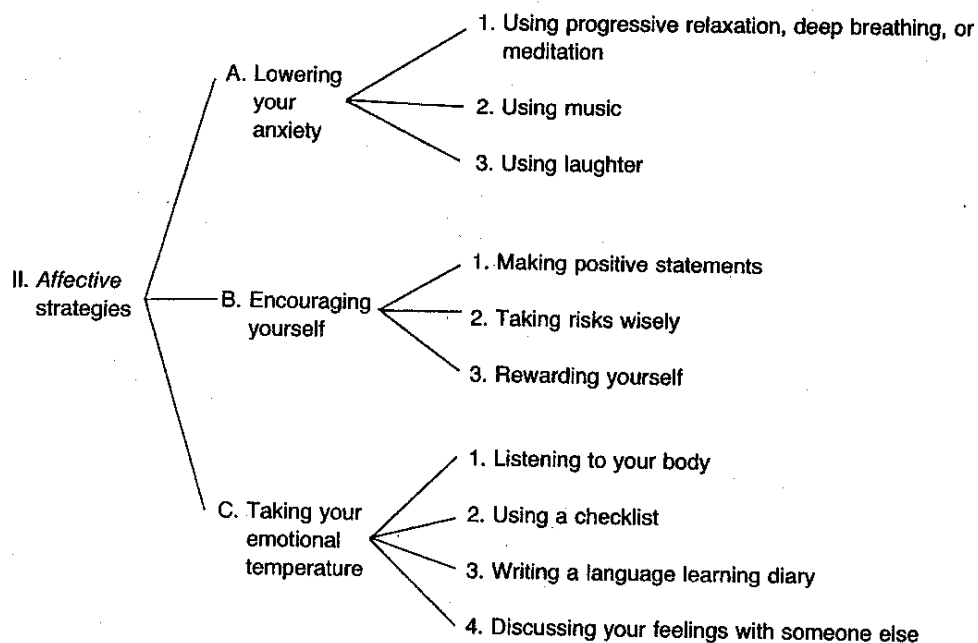


Figura 14 - Estratégias afectivas de acordo com a taxonomia de Oxford
[Fonte: Oxford (1990:21)]

De acordo com o esquema representado acima, as estratégias afectivas dizem respeito a factores como a emoção e a motivação que influenciam em grande parte a atitude do aprendente em relação à aprendizagem de uma língua. Assim, o recurso a certas estratégias como o encorajamento pessoal através do reforço positivo e posterior gratificação podem fazer toda a diferença entre o sucesso e o fracasso de um aprendente.

Por último, as estratégias sociais implicam a interacção com o outro que é um dos pressupostos mais importantes na aprendizagem de uma língua não materna.

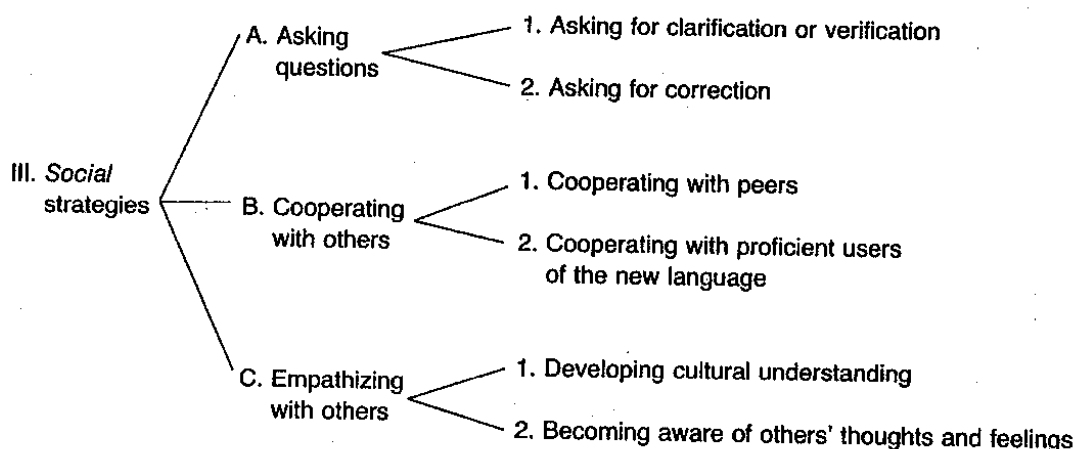


Figura 15 - Estratégias sociais de acordo com a taxonomia de Oxford
[Fonte: Oxford (1990:21)]

A sua utilização permite ao aprendente aprender a língua através da interacção e da colaboração com outros indivíduos sejam estes aprendizes ou falantes da língua alvo, fazendo perguntas, pedindo esclarecimentos ou correcções, praticando a língua. Esta cooperação permite ainda o desenvolvimento da competência intercultural. De acordo com Oxford (1990:16),

“being in the country or community where the target language is spoken natively, either as a permanent resident or a temporary visitor, is the best way to find opportunities for practice in speaking. Living in a place where the language is spoken is an informal immersion in the language and culture.”

No entanto, a escolha da utilização de determinado tipo de estratégia pode ser influenciada por diversos condicionalismos, de acordo com Oxford (1990), tendo sido já referido. A autora refere que

“many factors affect the choice of strategies: degree of awareness, stage of learning, task requirements, teacher expectations, age, sex, nationality/ethnicity, general learning style, personality traits, motivation level, and purpose for learning the language.” (1990:13).

1.7.3 – De acordo com a taxonomia de O’Malley e Chamot

O’Malley e Chamot (1990) desenvolveram uma classificação de estratégias de aprendizagem que condensaram em apenas três categorias: as metacognitivas, cognitivas e sociais. Esta taxonomia insere-se no modelo de instrução estratégica CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach).

As estratégias metacognitivas ao implicarem uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, desde o seu início até à etapa final, compreendem uma preparação prévia à realização de uma tarefa (*advance organization/preparation*) e posteriormente uma execução faseada da mesma tarefa (*organizational planning*), durante a qual o aprendente deve verificar o seu andamento (*self-monitoring*), decidindo se deve ou não ajustar as condições de realização (*self-management*) para no fim avaliar o resultado obtido (*self-evaluation*).

Na leitura de um texto, por exemplo, os autores propõem a «selective attention», que implica centrar a atenção em palavras-chave e outros elementos específicos do texto.

Em relação às estratégias cognitivas, de acordo com Cyr (1998:39), envolvem uma influência recíproca entre a matéria e o estudo e o cumprimento das tarefas de aprendizagem, os autores sugerem a utilização de materiais como meios de recurso alternativos como o dicionário, a enciclopédia, o glossário, etc. (*resourcing*); a categorização de conceitos de acordo com as suas características e qualidades (*grouping*) assim como a associação desta informação com conhecimento previamente adquirido (*transfer*) e inclusivamente conexões a nível pessoal (*elaboration*); a tomada de notas (*note taking*) e o resumo (*summarizing*) que promovem uma melhor

organização e sintetização de ideias; a representação visual e auditiva (*imagery and auditory representation*) beneficia a memorização de conceitos, assim como a estratégia da dedução (*deduction*) quando os próprios aprendentes inferem as regras de funcionamento da língua ou fazem previsões sobre o sentido (*inferencing*).

De uma certa forma, a meu ver, considero que as categorias das estratégias metacognitivas e cognitivas correspondem às estratégias directas e indirectas propostas por Oxford (1990).

Relativamente às estratégias sócio-afectivas que abrangem a interacção com o outro, O'Malley e Chamot (1990) salientam a interpelação em busca de clarificação (*questioning for clarification*) através do pedido de repetição, paráfrase, explicação adicional ou exemplos quer por parte do professor ou dos colegas, acção que se relaciona com a cooperação inter-pares (*cooperation*) para obter feedback ou verificar a realização de uma tarefa de aprendizagem. A nível de incentivo, usando este tipo de estratégia (*self-talk*), o aprendente dialoga consigo próprio, encorajando-se, dando alento ao seu desempenho e a prestações futuras. A propósito da importância deste tipo de estratégias, Griffiths refere que “O'Malley et al. highlighted the role of interactive strategies in language learning, an important insight, especially at a time when the communicative approach to language teaching and learning was gaining wide acceptance”. (2009:84)

1.7.4 – Segundo a taxonomia de Cohen

Andrew Cohen (2003) lançou uma proposta de classificação de estratégias de aprendizagem que se afasta um pouco dos esquemas previamente apresentados, embora como todos os outros autores, saliente a importância de as estratégias de aprendizagem serem “*conscious processes*” utilizados por parte dos aprendentes. De acordo com Abhakorn (2008), a esquematização de Cohen assenta em três grandes princípios: recurso a estratégias baseadas nas macro-capacidades receptivas (ler e ouvir) e

produtivas (falar e escrever); recurso a estratégias de aprendizagem orientadas por objectivos específicos de aprendizagem e uso de língua e recurso a estratégias de aprendizagem distribuídas por categorias, de acordo com a terminologia usada pelos autores previamente referidos: cognitiva, metacognitiva, afectiva e social. Na tabela apresentada em baixo, é possível verificar como o autor organizou as estratégias de aprendizagem pelas diferentes categorias, fornecendo igualmente exemplos práticos para cada tipo.

By Skill	By Goal	By Function	Example
Listening	Language learning strategies: conscious processes learners select in order to learn language	Memory strategy	Using keywords
Reading		Cognitive strategy	Taking notes, summarizing
Writing	Language use strategies: Conscious processes learners select in order to use language	Metacognitive strategy	Organizing, self- monitoring, self- evaluation
Speaking		Social strategy	Asking for correction
		Compensation strategy	Coining words
		Affective strategy	Relaxing

Quadro I - Estratégias de aprendizagem de acordo com a tipologia de Cohen
[Fonte: Abhakorn (2008:193)]

A partir da análise deste quadro, podemos verificar que o autor (Cohen *apud* Abhakorn, 2008:193) agrupa as estratégias de aprendizagem de memorização e cognitivas na mesma categoria funcional associadas às macro-capacidades receptivas, já que se relacionam com a aquisição, retenção e manipulação de conteúdo linguístico. Por outro lado, as estratégias indirectas, nomeadamente, metacognitivas, sociais, compensatórias e afectivas, relacionam-se com as macro-capacidades produtivas ao estabelecerem uma relação com o planeamento faseado de uma actividade, oral ou escrita; a cooperação inter-pares e a atitude do aprendente perante obstáculos, o que faz requerer a adopção de estratégias compensatórias ou afectivas.

1.8 – CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CLASSIFICAÇÕES TIPOLOGICAS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Em função das tipologias apresentadas pelos vários autores, considero que, de um modo geral, as classificações das estratégias de aprendizagem são bastante semelhantes.

No meu ponto de vista, a classificação realizada por Oxford (1990) é a mais abrangente ao incluir estratégias que abarcam todas as dimensões da aprendizagem, desde a cognição, à metacognição e à interacção social. No entanto, a taxonomia de O'Malley e Chamot (1990) contempla igualmente estas dimensões abordadas por Oxford (1990), embora num modo mais condensado, enfatizando a dimensão metacognitiva e as estratégias correspondentes às fases do ciclo da aprendizagem estratégica. Em relação a Wenden e Rubin (1987), a referência à metacognição está também presente devido à estratégia de monitorização, apesar de considerar a tipologia destas autoras a mais incompleta de todos. A esquematização realizada por Cohen (2003) é, a meu ver, a mais simples e, simultaneamente, mais cabal, na medida em que o autor, de modo claro e sintético, conseguiu abarcar todas as dimensões presentes na aprendizagem de uma língua e ainda incorporar as quatro macro-capacidades, sem omitir os objectivos específicos de aprendizagem, em função dos quais os aprendentes escolhem conscientemente as estratégias a usar.

De facto, cada autor exerce o seu contributo com valor e, apenas em função do contexto com que se depara e consoante as necessidades dos aprendentes, o professor conseguirá determinar a melhor opção na escolha das estratégias de aprendizagem a incluir na sua instrução estratégica.

Deste modo, como os próprios autores igualmente ressalvam, gostaria de atender ao facto de ser necessário alguma precaução na utilização deste tipo de classificações de modo prescritivo. O sucesso da utilização de determinadas estratégias de aprendizagem numa turma não significa que o mesmo seja necessariamente acarretado noutro grupo, na medida em que o contexto, as condições de implementação, as diferenças individuais

e os factores intervenientes na aprendizagem são condicionalismos sujeitos a um elevado grau de variação.

Em jeito de conclusão, nas palavras de Cohen (1998:69), sublinharemos que

“strategies are not inherently ‘good’ or ‘effective’, but rather need to be evaluated in terms of their effectiveness for the individual learner in the completion of the language task at hand. Choosing an effective strategy depends on many factors, including the nature of the language task (its structure, purpose and demands), individual learner differences (such as age, gender, learning style preferences, language learning aptitude, prior experience in learning other foreign languages, career orientation, and personality characteristics), and the current and intended levels of language proficiency. No single strategy will be appropriate for all learners or for all tasks, and individual learners can and should apply the various strategies in different ways, according to their personal language learning needs”.

1.9 – A INSTRUÇÃO ESTRATÉGICA NA AULA DE LE

A exploração do potencial oferecido pela utilização das estratégias de aprendizagem passa pela instrução estratégica explícita por parte do professor. Deste modo, segundo Bialystok (1990) citada por Cook (2001)

“strategy-training helps the student to be aware of strategies in general rather than teaches specific strategies. The training assumes that «conscious attention» to learning strategies is beneficial. This is not the same as claiming that the strategies themselves are beneficial. Strategy-training in a sense assumes that strategies are teachable” (Bialystok apud Cook 2001:131)

Este «*strategy training*» implica que o professor deve fornecer um conjunto diversificado de estratégias, repertório esse que os aprendentes devem aprender a manipular em função do seu perfil de aprendente, necessidades e objectivos de aprendizagem e características da tarefa. Do ponto de vista do professor, cabe-lhe facilitar os recursos disponíveis e ajudar o aprendente a descobrir as estratégias mais significativas que se coadunam mais a cada forma única e individual de aprender. Sendo assim, não é demais reiterar o facto de novos papéis serem exigidos aos professores. No caso específico das estratégias de aprendizagem, os professores devem assumir-se como facilitadores da aprendizagem e conselheiros.

De acordo com Cyr (1998), existem diversos modelos da instrução estratégica. De uma forma geral, este autor refere que as linhas orientadoras que perpassam todos os esquemas propostos postulam que o modelo de instrução estratégica deve ser iniciado pela identificação das estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendentes. Após esta fase, é apresentada a estratégia de aprendizagem, sendo devidamente identificado o contexto de utilização e finalidade. Em seguida, o professor dá início à modelagem da estratégia em função da tarefa em questão para depois o aprendente a executar ainda com a orientação guiada do professor. No final da execução, este último deve intervir no sentido de obter feedback avaliativo por parte do aprendente, encaminhando-o para a percepção dos benefícios da utilização da estratégia escolhida no caso de um resultado positivo, o que influi no aumento do índice motivacional. No caso de um resultado menos positivo, há que reconsiderar a pertinência da escolha da dada estratégia e ajustar a selecção da estratégia para a realização eficaz de uma tarefa futura.

Vejamos com mais atenção os modelos propostos por Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990) e Cohen (1998).

Em primeiro lugar, a sequência de procedimentos esquematizada por Oxford (1990) resume-se a sete etapas principais:

1. realização de uma tarefa sem qualquer orientação a nível estratégico;
2. reflexão conjunta sobre o modo como os aprendentes realizaram a tarefa, com *feedback* positivo do professor sobre o uso eficaz de estratégias no dado contexto;
3. demonstração por parte do professor de outro tipo de estratégias não usadas inicialmente pelo grupo de aprendentes e reflexão sobre o modo como essas estratégias podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz;
4. experimentação de estratégias de aprendizagem em tarefas linguísticas;
5. demonstração do carácter transversal das estratégias de aprendizagem para a realização de outro tipo de tarefas linguísticas;
6. concessão de liberdade aos aprendentes para decidir que estratégias devem usar em função da tarefa em mãos;
7. orientação dos aprendentes no sentido de avaliarem o sucesso ou insucesso do uso das estratégias de aprendizagem, consciencializando-os do seu papel activo nos resultados obtidos.

Em segundo lugar, o sistema apresentado por O'Malley e Chamot (1990:159) foi influenciado pelo modelo introduzido por Jones et al. (1987), designando-se CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*). Este modelo estratégico consiste basicamente em cinco fases principais:

1. «*preparation*»: nesta fase inicial, diagnosticam-se as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendentes através de discussões na sala de aula ou questionários;
2. «*presentation*»: na segunda fase, o professor pode demonstrar como ele próprio aborda a realização de uma tarefa através do uso de estratégias de aprendizagem, identificando-as, assim como o contexto e finalidades de aprendizagem.
3. «*practice*»: na terceira fase, como o próprio nome indica, os aprendentes experimentam o uso de estratégias de aprendizagem numa determinada tarefa linguística individualmente ou em grupo;
4. «*evaluation*»: nesta fase, o professor pode recorrer novamente aos instrumentos usados na primeira fase (discussões em grupo; questionários, etc) para os aprendentes darem o seu *feedback* sobre o seu desempenho com o recurso às estratégias de aprendizagem e avaliarem a rentabilidade das estratégias usadas;
5. «*expansion*»: esta fase implica a transferência das estratégias de aprendizagem para outros contextos, nos quais o aprendente demonstra uma capacidade de reflexão metacognitiva e autonomia.

Como é possível constatar, este modelo indicia uma intervenção mais focada na figura do professor nas primeiras duas fases para depois se centrar cada vez mais no papel activo do aprendente. Os autores sugerem igualmente que se usem gradualmente estratégias de aprendizagem mais complexas, especialmente em aprendentes pouco habituados a este tipo de abordagem metodológica.

O modelo de Andrew Cohen (1998), SBI (*Strategies-based instruction*) perspectiva a instrução estratégica na sala de aula de modo explícito e implícito. De acordo com os princípios deste modelo, o professor deve seguir os seguintes passos:

1. apresentar exemplos práticos de estratégias de aprendizagem consideradas rentáveis;
2. confrontar estas estratégias com as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendentes;

3. discutir em grupo o potencial destas estratégias e a sua abordagem;
4. incentivar os aprendentes a experimentar um largo repertório de estratégias;
5. implementar estas estratégias nos materiais didácticos de forma explícita ou implícita.

Em relação aos materiais didácticos, Cohen (1998) sugere três alternativas para realizar a aplicação deste modelo. No caso de o professor utilizar o manual, deve decidir que tipo de estratégias inserir e em que momento da aula; por outro lado, o professor pode construir um conjunto de actividades em função do leque de estratégias a trabalhar ou integrar as estratégias de aprendizagem à medida que se proporcionam.

Comparando os modelos apresentados pelos vários autores, concluo que todos os modelos são claros, fáceis de implementar na sala de aula e seguem um fio condutor na sua estrutura base que se resume às seguintes fases: planeamento, prática, monitorização e avaliação. Os modelos da instrução estratégica de Oxford (1990) e de O'Malley e Chamot (1990) são os que mais se aproximam, embora mais especificamente, as primeiras duas fases do modelo de Rebecca Oxford (1990) foram as que despertaram uma maior atenção pela minha parte devido ao confronto de procedimentos prévios e posteriores à utilização de estratégias de aprendizagem, o que promove uma reflexão mais profunda e uma maior consciencialização de como se pode evoluir na aprendizagem. Por outro lado, o modelo de Cohen (1998) fez suscitar algumas dúvidas pelo facto de o autor referir que a instrução estratégica tanto poder ocorrer de modo explícito e implícito e referir simultaneamente que *“in my view, the element of consciousness is what distinguishes ‘strategies’ from those processes that are not strategic”* (1998:4). Embora compreenda o ponto de vista do autor, é necessário uma maior clarificação terminológica, dado que se um aprendente manipular uma estratégia de aprendizagem de modo subentendido, a sua utilização ocorre efectivamente mas o aprendente não terá consciência do motivo pelo qual escolheu determinada estratégia, da modo como realizou a tarefa, nem conseguirá tão pouco monitorizar, avaliar e inclusivamente transferir essa mesma estratégia para outros contextos de aprendizagem.

A centralização da aprendizagem no aprendente em qualquer faixa etária é, de facto, o propósito que perpassa os modelos propostos pelos vários autores apresentados. No caso de aprendentes adultos, esta questão ainda se torna mais pertinente pelo sentido de responsabilidade que os aprendentes incutem nas escolhas que fazem a nível pessoal.

Ora, a nível didáctico, ocorre precisamente o mesmo processo, como o autor Knowles et. al. (2005:175) sintetiza no esquema do ciclo da aprendizagem estratégica: numa primeira fase, os aprendentes diagnosticam as suas necessidades de aprendizagem de modo a fixar objectivos em função dessas mesmas necessidades; na segunda fase, em função da tarefa a realizar, o aprendente opta por uma determinada estratégia e/ou recursos; a terceira fase é o momento de aplicação da estratégia previamente escolhida e de eventuais recursos de aprendizagem; e, por último, o aprendente deve avaliar em termos reflexivos os resultados da implementação da estratégia de aprendizagem, realizando alterações ao modo como o processo foi conduzido. Vejamos com mais pormenor o esquema representado na página seguinte do ciclo da aprendizagem estratégica, que como o próprio título indica, baseia-se na metacognição e nos princípios da organização, monitorização e auto-avaliação.

Adult Learners Controlling Their Learning Planning Process

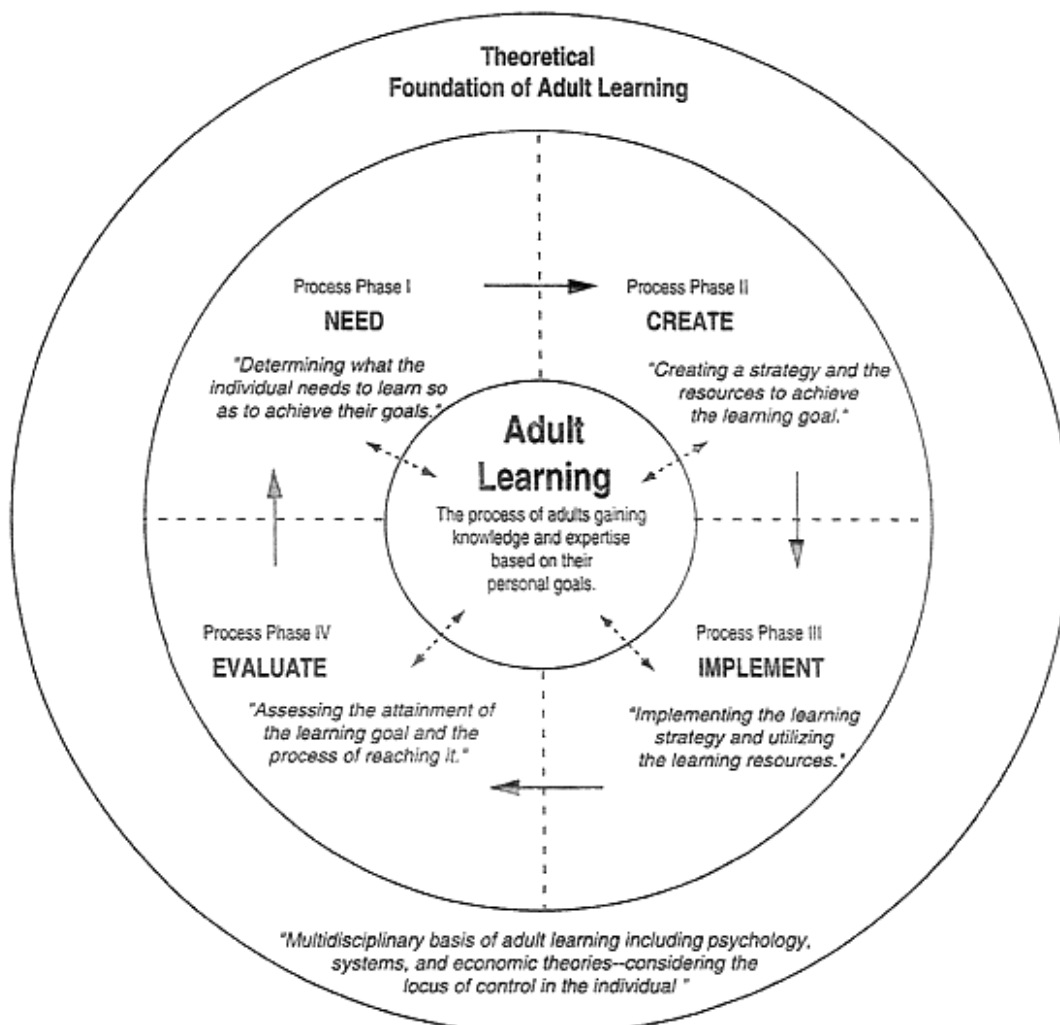


Figura 16 - Ciclo da aprendizagem estratégica
[Fonte: Knowles et al. (2005:175)]

CAPÍTULO 2

2.1 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E ÂMBITO DO ESTUDO

Como já referido anteriormente, a presente investigação tem como principal finalidade identificar as estratégias de aprendizagem mais utilizadas por estudantes universitários estrangeiros no seu estudo pessoal que frequentaram os cursos anuais e intensivos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano lectivo de 2008/2009 através do preenchimento de um questionário, um instrumento de investigação que permite analisar os procedimentos usados na aprendizagem de PLE e reflectir sobre a eficácia dos mesmos.

O levantamento de dados foi iniciado no final do primeiro semestre e decorreu em mais dois momentos no segundo semestre. A aplicação do questionário desenrolou-se no próprio contexto de sala de aula durante o tempo de aula, de modo a ser divulgado ao máximo número de estudantes e entregue imediatamente após o seu preenchimento, evitando o esquecimento da sua devolução.

A parte inicial do questionário destina-se a fornecer dados pessoais dos estudantes, factores que podem influenciar no modo como aprendem, como a idade, o sexo e a língua materna. Em seguida, a organização deste questionário foi orientada no sentido de investigar o modo como os alunos aprendem PLE, focando o tipo de perfil de aprendente (visual, auditivo, sinestésico) e as estratégias de aprendizagem directas e indirectas mais frequentes. Deste modo, as estratégias numeradas de um a trinta encontram-se listadas aleatoriamente, referindo-se aos vários tipos de estratégias de aprendizagem, conforme apresentado no capítulo anterior. No final da tabela, o aluno poderá incluir outras estratégias que usa, podendo facultativamente redigir um pequeno comentário sobre o modo como encara a sua aprendizagem de PLE.

A amostra do presente estudo é composta por cinquenta e seis estudantes divididos por três níveis de aprendizagem segundo o QECR (2001), a saber: A

(Elementar), B (Intermédio) e C (Avançado). Do número global de alunos, quarenta e dois frequentavam o nível A, nove o nível B e cinco o nível C. Embora a amostra seja relativamente reduzida, a população em estudo do nível A representa os estudantes que leccionei no ano lectivo de 2008/2009, enquanto que o grupo de inquiridos dos outros dois níveis (B e C) pertenciam a turmas leccionadas por outros docentes de PLE da FLUP que autorizaram a participação dos seus estudantes na presente pesquisa, cobrindo, assim, a totalidade da população em estudo. Um dos objectivos desta pesquisa relaciona-se também com a tentativa de estabelecer correlações entre as estratégias de aprendizagem usadas pela amostra em estudo e determinadas variáveis como a idade, o sexo, o nível de aprendizagem, a língua materna e as habilitações literárias. De acordo com os objectivos traçados, trata-se de um estudo de natureza essencialmente descritiva e quantitativa, embora apresente igualmente uma dimensão interventiva, a partir dos resultados obtidos através da realização futura de actividades destinadas à promoção da instrução estratégica na sala de aula e de reflexão sobre a implementação da mesma e do recurso às estratégias de aprendizagem adoptadas. A partir da recolha de dados, pretendo reconhecer os estilos de aprendizagem dos alunos e as estratégias mais usadas, de modo a poder regular a minha actuação como professora tendo em conta as necessidades específicas dos mesmos, de modo a minimizar eventuais dificuldades sentidas neste processo de ensino-aprendizagem. Para o tratamento estatístico dos dados, recorreu-se à utilização do programa SPSS (versão 16.0). Segue-se a apresentação dos dados obtidos acompanhada pela respectiva análise dos mesmos, motivada unicamente por razões de espaço.

2.2 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Em primeiro lugar, a amostra em estudo consiste num total de cinquenta e seis estudantes com a idade mínima de dezoito anos, divididos em grupos de três níveis diferentes. A razão pela qual estes estudantes se encontram a estudar PLE prende-se maioritariamente com um interesse pela língua e cultura portuguesas (58,9%), ainda que uma larga percentagem dos inquiridos aprenda português por motivos de ordem profissional (35,7%).

Interesse pela língua/cultura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	33	58,9	58,9	58,9
	Não	22	39,3	39,3	98,2
	99	1	1,8	1,8	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Quadro II - Valores relativos ao interesse pela língua e cultura

Exigência profissional

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	20	35,7	35,7	35,7
	Não	36	64,3	64,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Quadro III - Valores relativos ao motivo pelo qual os estudantes aprendem Português

Ao contrário do que seria normalmente esperado, uma esmagadora parte dos inquiridos (91,1%) refere que uma das razões pelas quais estudam Português não se relaciona com o facto de ser uma língua semelhante a outras línguas previamente estudadas.

Associação a outras línguas já aprendidas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	5	8,9	8,9	8,9
	Não	51	91,1	91,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Quadro IV - Valores relativos ao motivo pelo qual os estudantes aprendem Português

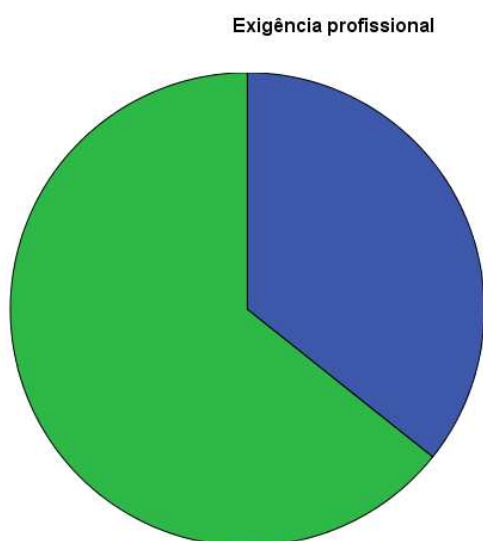


Figura 17 - Percentagem de estudantes que aprendem Português por motivos profissionais

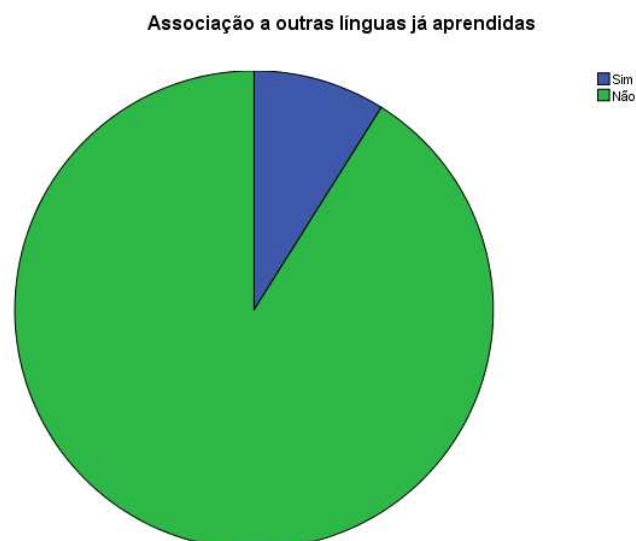


Figura 18 - Percentagem de estudantes que aprendem Português pelo maior grau de aproximação à sua LM

No nível elementar (A), correspondente à iniciação da aprendizagem, a amostra revela uma grande variedade de níveis etários, apesar de ser notória uma maior percentagem correspondente à faixa etária dos 19 aos 24 anos (64,1%) ao passo que à medida que o nível avança (B e C), o nível etário tende a estabilizar-se mais nas faixas etárias dos 25 aos 54 anos, ambas com os valores percentuais de 40%.

		Idade ^a			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Até 18 anos	1	2,6	2,6	2,6
	Entre 19 e 24 anos	25	64,1	64,1	66,7
	Entre 25 e 34 anos	8	20,5	20,5	87,2
	Entre 35 e 44 anos	2	5,1	5,1	92,3
	Mais de 54 anos	2	5,1	5,1	97,4
	Não Responde	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nível de Português Língua Estrangeira = A

Quadro V - Valores relativos às faixas etárias dos estudantes do nível A

		Idade ^a			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Entre 19 e 24 anos	1	20,0	20,0	20,0
	Entre 25 e 34 anos	2	40,0	40,0	60,0
	Entre 45 e 54 anos	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

a. Nível de Português Língua Estrangeira = C

Quadro VI - Valores relativos às faixas etárias dos estudantes do nível C

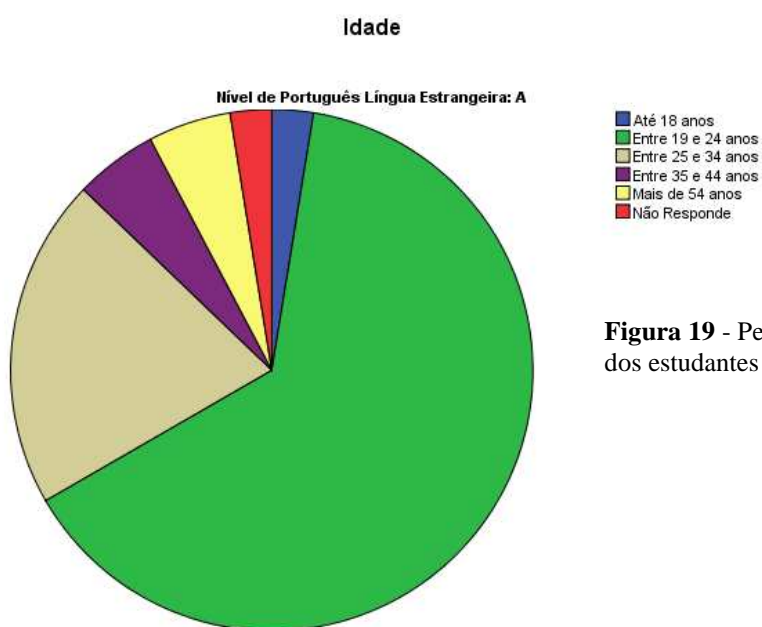


Figura 19 - Percentagem das faixas etárias dos estudantes do nível A

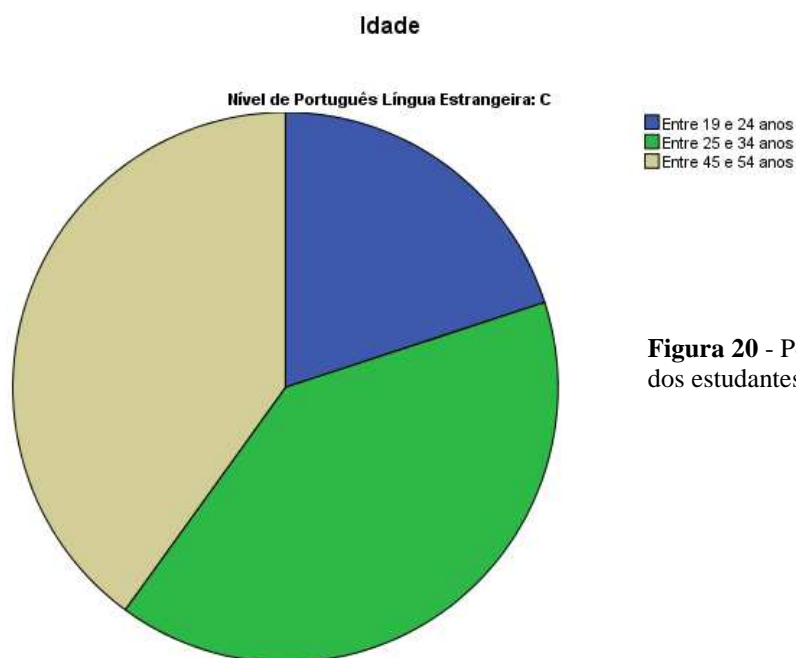


Figura 20 - Percentagem das faixas etárias dos estudantes do nível C

Quanto ao factor sexo, a amostra em estudo indica que, em todos os níveis, os aprendentes do sexo feminino (87,5%) ultrapassam em larga escala os do sexo masculino, como é possível verificar na tabela e no diagrama circular em baixo:

		Sexo ^a			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	1	12,5	12,5	12,5
	Feminino	7	87,5	87,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

a. Nível de Português Língua Estrangeira = B

Quadro VII - Valores relativos ao sexo dos estudantes do nível B

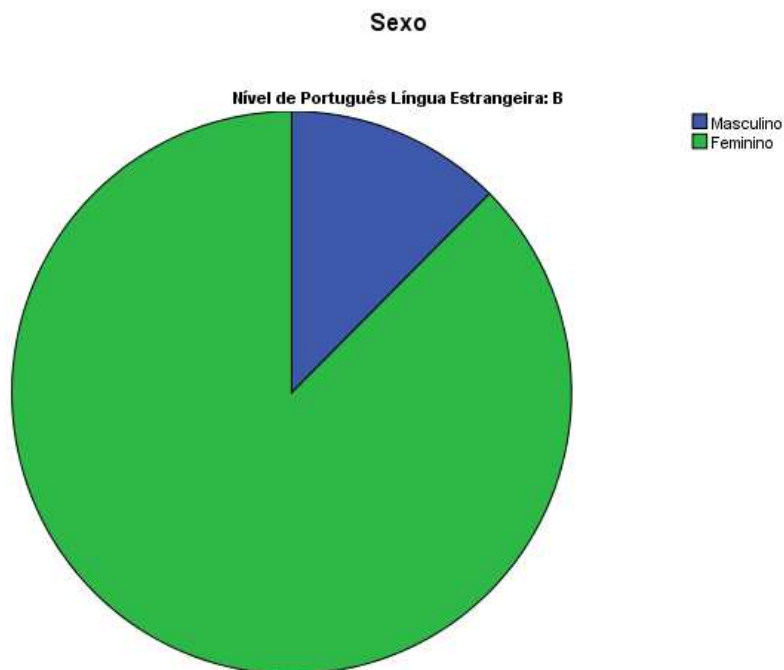


Figura 21 - Percentagem do sexo dos estudantes do nível B

Relativamente às habilitações literárias dos aprendentes inquiridos, é muito curioso verificar que no nível mais elementar (A), existe uma maior variedade de habilitações literárias do que nos níveis mais avançados, cuja qualificação mínima é o ensino secundário e máxima o grau de 3º Ciclo, ou seja, o Doutoramento (2,6%) do que seria esperado nos nível intermédio (0%) e avançado (0%).

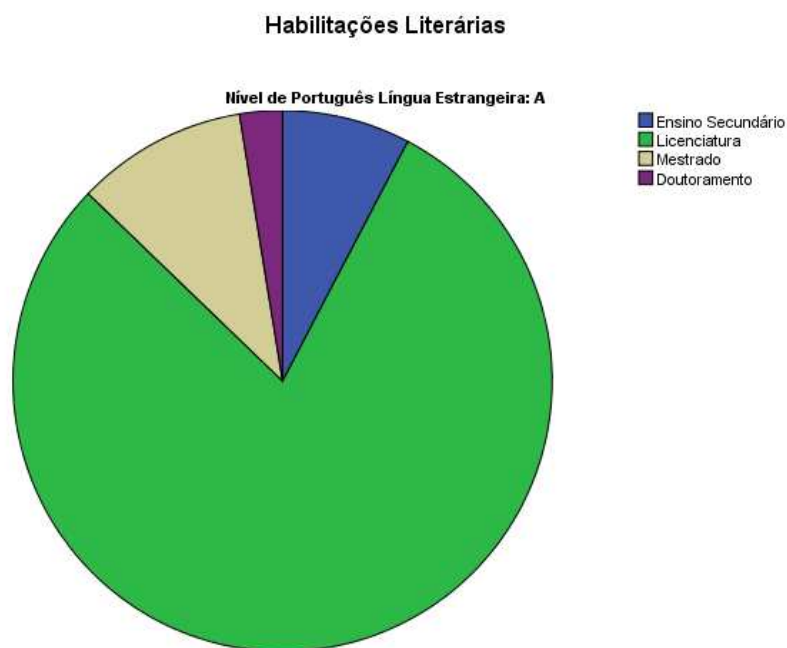


Figura 22 - Percentagem das habilitações literárias dos estudantes do nível A

Habilitações Literárias ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ensino Secundário	3	7,7	7,7	7,7
	Licenciatura	31	79,5	79,5	87,2
	Mestrado	4	10,3	10,3	97,4
	Doutoramento	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

a. Nível de Português Língua Estrangeira = A

Quadro VIII - Valores relativos às habilitações literárias dos estudantes do nível B

A minha expectativa inicial em relação a este item foi gorada pelo facto de antever que quanto mais avançado fosse o nível de aprendizagem, mais elevado seria igualmente o nível de literacia traduzido pelas habilitações dos aprendentes. Estes últimos, na sua grande maioria são estudantes Erasmus que frequentam o primeiro ciclo de estudos universitários. A sua estadia em Portugal é a curto prazo e, por essa razão, à medida que o nível de PLE avança, se começa a discernir os estudantes que vivem e trabalham em Portugal e prolongam a aprendizagem de PLE para além do nível A, ao invés dos que não dão continuidade à aprendizagem de Português. Esta é a forma como interpreto os resultados obtidos que, de certo modo, contradizem a relação estipulada entre nível de aprendizagem e grau de literacia como o autor Skehan (1990). Este autor

(1990) citado por Thompson (2008:136) assinala que “*aptitude consists of two separate factors: a person’s innate ability for processing language combined with environmental factors, such as parental language background and literacy.*”

Em relação à língua materna dos aprendentes, em todos os níveis de aprendizagem, os resultados indicam que as línguas maternas da maioria dos estudantes não se inserem no grupo das línguas românicas, como a tabela e o diagrama relativo ao nível B demonstram:

Língua Materna ^a					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Românica	2	25,0	25,0	25,0
	Não Românica	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

a. Nível de Português Língua Estrangeira = B

Quadro IX - Valores relativos às línguas maternas faladas pelos estudantes do nível B

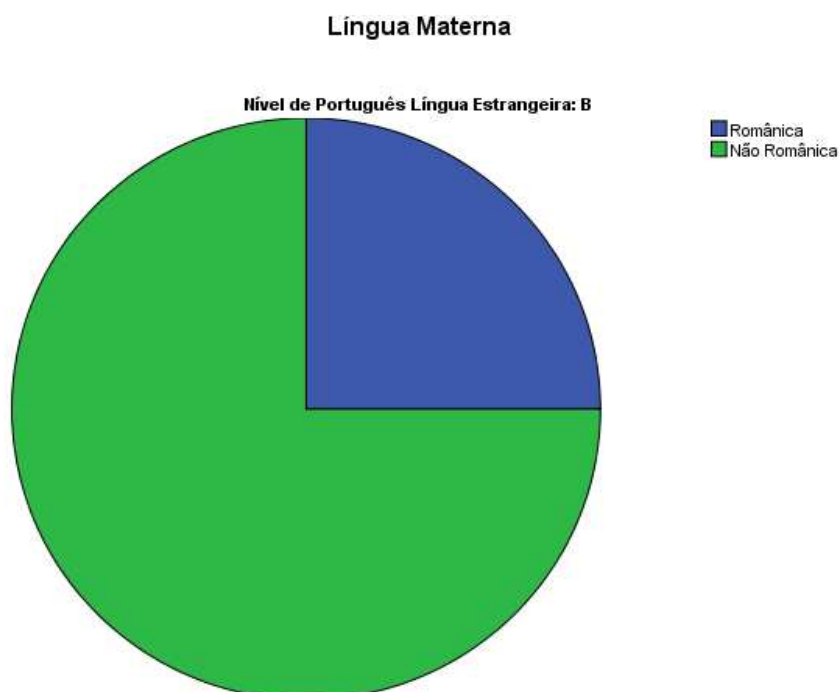


Figura 23 - Percentagem das famílias de línguas maternas faladas pelos estudantes do nível B

A força motriz deste trabalho prende-se não apenas com o inventário de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendentes de PLE mas sim com a sua

correlação com determinadas variáveis como é o caso da idade, o nível de aprendizagem, o sexo e o grau de aproximação da língua materna em relação à língua estrangeira. Em primeiro lugar, relativamente às estratégias de aprendizagem mais usadas pelos aprendentes, os resultados evidenciam que os aprendentes utilizam com muito mais frequência as estratégias cognitivas. Deste modo, os resultados indicam que, independentemente do nível em questão, as estratégias de aprendizagem mais referidas são a memorização de palavras através de imagens (35,7%) e a visualização de televisão e audição de canções (33,9%), o que confirma o facto de uma grande parte dos estudantes se encaixar no perfil do aprendente visual/auditivo, o que ajuda a minimizar o recurso à tradução na sala de aula e promover motivação, além da prática em termos de pronúncia e ritmo.

A memorizar palavras através de imagens

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	4	7,1	7,1	7,1
	Poucas vezes	16	28,6	28,6	35,7
	Algumas vezes	16	28,6	28,6	64,3
	Muitas vezes	20	35,7	35,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Quadro X - Percentagens relativas à memorização de palavras através de imagens

A ver televisão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	5	8,9	9,1	9,1
	Poucas vezes	13	23,2	23,6	32,7
	Algumas vezes	18	32,1	32,7	65,5
	Muitas vezes	19	33,9	34,5	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

Quadro XI - Percentagens relativas à visualização de televisão

A ouvir música

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	7	12,5	12,5	12,5
	Poucas vezes	17	30,4	30,4	42,9
	Algumas vezes	13	23,2	23,2	66,1
	Muitas vezes	19	33,9	33,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Quadro XII - Percentagens relativas à audição de música

Uma esmagadora percentagem dos aprendentes refere o estabelecimento de comunicação real com falantes nativos (60,7%) como uma das estratégias mais populares, na medida em que um aprendente de línguas motivado procura todas as oportunidades para praticar dentro e fora da sala de aula.

A conversar com portugueses

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,8	1,8	1,8
	Poucas vezes	4	7,1	7,1	8,9
	Algumas vezes	17	30,4	30,4	39,3
	Muitas vezes	34	60,7	60,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Quadro XIII - Percentagens relativas ao estabelecimento de conversação com falantes nativos

O recurso a materiais suplementares como o uso do dicionário foi mencionado como uma estratégia igualmente frequente (41,1%). De acordo com os dados estatísticos, a acção de prestar atenção na aula (53,6%) aliada à tomada de notas no caderno (55,4%) e à realização dos trabalhos para casa (50%) também demonstra benefícios no caso deste grupo de aprendentes.

A consultar o dicionário

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	3	5,4	5,4	5,4
	Poucas vezes	11	19,6	19,6	25,0
	Algumas vezes	19	33,9	33,9	58,9
	Muitas vezes	23	41,1	41,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Quadro XIV - Percentagens relativas à utilização do dicionário
A prestar atenção na aula

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,8	1,9	1,9
	Poucas vezes	1	1,8	1,9	3,7
	Algumas vezes	22	39,3	40,7	44,4
	Muitas vezes	30	53,6	55,6	100,0
	Total	54	96,4	100,0	
Missing	System	2	3,6		
Total		56	100,0		

Quadro XV - Percentagens relativas à tomada de atenção na aula
A tomar notas no meu caderno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poucas vezes	4	7,1	7,3	7,3
	Algumas vezes	20	35,7	36,4	43,6
	Muitas vezes	31	55,4	56,4	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

Quadro XVI - Percentagens relativas à tomada de notas durante a aula

A fazer os trabalhos para casa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,8	1,8	1,8
	Poucas vezes	3	5,4	5,4	7,1
	Algumas vezes	24	42,9	42,9	50,0
	Muitas vezes	28	50,0	50,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Quadro XVII - Percentagens relativas à realização dos trabalhos para casa

Por outro lado, seguem-se os dados relativos às estratégias de aprendizagem menos usadas pela amostra de aprendentes de PLE. Pela observação das tabelas e gráficos correspondentes, é possível verificar que, de um modo geral, este grupo de estudantes não tem por hábito empregar a estratégia de agrupar palavras quer por temas ou categorias através da elaboração de um mapa de conceitos (7,1%); a memorização de palavras não passa, em geral, pelo uso de rimas (10,7%), em virtude de outro tipo de estratégias, como já foi referido. Uma das estratégias menos utilizada do tipo metacognitivo é a reflexão sistemática sobre o modo como os estudantes podem aprender melhor (23,2%), se bem que, a partir de uma análise pormenorizada destes dados percentuais, é possível verificar que esta tomada de consciência começa a ser um hábito cada vez mais enraizado nas atitudes dos aprendentes, já que (41,1%) reflectem pontualmente sobre o modo como podem ter mais sucesso na sua aprendizagem.

A fazer um mapa conceptual

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	13	23,2	24,1	24,1
	Poucas vezes	21	37,5	38,9	63,0
	Algumas vezes	16	28,6	29,6	92,6
	Muitas vezes	4	7,1	7,4	100,0
	Total	54	96,4	100,0	
Missing	System	2	3,6		
Total		56	100,0		

Quadro XVIII - Percentagens relativas à realização de um mapa conceptual

A usar rimas para memorizar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	23	41,1	42,6	42,6
	Poucas vezes	18	32,1	33,3	75,9
	Algumas vezes	7	12,5	13,0	88,9
	Muitas vezes	6	10,7	11,1	100,0
	Total	54	96,4	100,0	
Missing	System	2	3,6		
Total		56	100,0		

Quadro XIX - Percentagens relativas à utilização de rimas para memorizar**A pensar como posso aprender melhor**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	3,6	3,7	3,7
	Poucas vezes	16	28,6	29,6	33,3
	Algumas vezes	23	41,1	42,6	75,9
	Muitas vezes	13	23,2	24,1	100,0
	Total	54	96,4	100,0	
Missing	System	2	3,6		
Total		56	100,0		

Quadro XX - Percentagens relativas à utilização de estratégias metacognitivas

A nível do cruzamento da utilização de estratégias de aprendizagem com a variável idade, posso concluir que, tendo como base de análise uma amostra unicamente de estudantes adultos, não é possível discriminar com total precisão quais as estratégias usadas por estudantes mais jovens ou menos jovens. No entanto, a partir da análise dos dados, é possível verificar que a faixa etária dos 19 aos 24 anos e dos 25 aos 34 anos obtém resultados semelhantes, assim como as faixas etárias a partir dos 45 anos. Contudo, as estratégias que mais se salientam na distinção das faixas etárias são a utilização mais frequente da categorização de palavras (16,7%), realização de listas de palavras por áreas temáticas (20%), visualização de filmes (31,5%) e a cooperação em grupo (16,1%) nos aprendentes mais jovens até aos 34 anos do que a partir dessa idade.

Se, de um modo geral, os estudos apontam para uma maior diversidade de estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendentes do sexo feminino, neste estudo o cruzamento da variável sexo com a utilização das estratégias de aprendizagem aponta não para a quantidade mas sim para o grau de variação na utilização das mesmas. Deste modo, as aprendentes do sexo feminino demonstraram maior frequência de utilização na memorização visual (25%), na leitura (32,7%) e na tomada de atenção durante a aula (40,7%). Apesar de as mulheres reflectirem mais sobre o modo como aprendem melhor (18,5%), ambos os aprendentes do sexo feminino e masculino revelaram uma menor inclinação para tomarem notas sobre o progresso da sua aprendizagem, nomeadamente 1,8% cada.

Relativamente ao nível de aprendizagem, a amostra divide-se por três níveis de aprendizagem diferentes correspondentes ao nível de iniciação (A), intermédio (B) e avançado (C). O maior número de inquiridos compreende o nível mais elementar (A) e, para efeitos de cruzamento da variável nível de aprendizagem com as estratégias de aprendizagem utilizadas pela globalidade dos aprendentes, podemos confirmar que os aprendentes do nível A demonstram uma maior necessidade de recurso das seguintes estratégias do que os aprendentes com maior fluência de língua: escrita de frases como prática de vocabulário novo (16,1%), criação de uma imagem mental de uma palavra nova (22,2%), memorização de palavras através de imagens (28,6%), listagem de palavras por temas (16,4%), associação de gestos a palavras (20,8%) e simulação de diálogos (21,4%). Segundo Chamot (1987) citada por Cyr *“l’utilisation de stratégies cognitives diminue proportionnellement avec le temps alors que l’emploi de stratégies métacognitives augmente.”*(1998 :91)

Em relação às habilitações literárias, a amostra é constituída maioritariamente por aprendentes que frequentam o primeiro ciclo de estudos, correspondente ao grau de licenciatura. Por esta razão, torna-se igualmente difícil distinguir as estratégias de aprendizagem usadas nos diferentes três ciclos de estudos. No entanto, a maior diferença encontra-se na diferenciação dos hábitos referidos pelos aprendentes com o Ensino Secundário daqueles inseridos no universo académico. Deste modo, os aprendentes apenas com o ensino secundário completo revelam menor apetência para a categorização de palavras (3,7%), realização de listas de palavras por áreas temáticas

(3,6%), mapas conceptuais (1,9%), resumos (3,7%), a leitura por prazer (1,8%) e a tomada de notas sobre a evolução da sua aprendizagem (3,6%).

O grau de aproximação ou distância da LE em relação à LM pode ser um factor com uma grande influência na escolha de determinadas estratégias de aprendizagem. Em relação ao grupo das línguas românicas, especificamente o espanhol, os nativos desta língua assinalaram o uso mais frequente das seguintes estratégias: a associação de palavras semelhantes com a LE (34,5%), a visualização de televisão (35,2%) e filmes (31,5%), a audição de música (33,9%) e o estabelecimento de comunicação com falantes nativos (60,7%). No caso de uma língua um pouco mais afastada do Português, como o Inglês, os resultados indicam que os falantes desta língua mencionam a associação de palavras semelhantes à LM (11,1%) o entendimento de uma palavra nova pelo contexto (11,1%), a tradução de todas as palavras desconhecidas (15,1%) e a consulta do dicionário (32,1%). É possível verificar que os aprendentes pertencentes ao mesmo grupo de línguas da LE mostram uma maior apetência para a escolha de estratégias de tipo social e menor para as de ordem cognitiva, ao contrário dos falantes nativos de uma língua mais distante da LE. No entanto, a aparente maior facilidade destes falantes do mesmo grupo de línguas da LE em termos de aprendizagem, compreensão e estabelecimento de comunicação pode ser enganosa, ao contribuir para a criação de uma espécie de interlíngua, já que estes aprendentes não têm por hábito utilizar outro tipo de estratégias de aprendizagem que lhes permitiriam ultrapassar dificuldades a nível estrutural e lexical características do domínio de línguas bastante semelhantes entre si como as interferências linguísticas.

Por conseguinte, face aos dados apresentados, posso tirar as seguintes ilações: a meu ver, os aprendentes têm consciência do seu perfil de aprendizagem, revelando uma maior tendência para o perfil visual; os aprendentes inquiridos demonstram usar uma panóplia considerável de diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, especialmente a nível cognitivo, o que indicia que os aprendentes tendem a enfatizar a sua aprendizagem em termos de manipulação da língua. Neste ponto, levanta-se uma questão pertinente que se prende não com a utilização de estratégias de aprendizagem em si mas sim com a sua escolha correcta e adequação ao objectivo a alcançar, já que a mera utilização de uma estratégia de aprendizagem não garante o sucesso em termos de cumprimento do objectivo.

A minha expectativa inicial em relação às estratégias metacognitivas foi superada pela positiva, já que os aprendentes mostraram reflectir sobre o modo como podem melhorar e auto-regular a sua aprendizagem, em parte por se tratar de um grupo constituído por aprendentes adultos, influenciados pela experiência prévia de aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Ainda assim, a intervenção do professor a nível instrucional é fulcral na promoção da metaconsciência dos aprendentes para que sejam cada vez mais responsáveis pela sua evolução e resultados obtidos, caminhando no sentido da autonomia da aprendizagem.

2.3 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A metodologia de investigação assume-se como um fenómeno complexo, exigindo ao professor/investigador que alie a investigação à prática baseada numa metodologia rigorosa.

A constituição da amostra do presente estudo revelou-se a principal limitação no tratamento dos dados. O principal obstáculo revelou-se não a constituição reduzida da amostra mas sim o facto de o número de inquiridos se encontrar mal distribuído em termos de níveis, o que reflecte a realidade de aprendizagem do PLE na FLUP, já que os estudantes estrangeiros frequentam principalmente o nível A. Deste modo, cruzando a utilização das estratégias de aprendizagem com as variáveis idade, sexo, nível de aprendizagem, habilitações literárias e língua materna, apercebi-me de que não é possível extrapolar com confiança os resultados a todos os níveis não pela falta de fidedignidade dos dados mas pela desigualdade patente na amostra. Desta forma, os resultados apresentados são mais conclusivos apenas para o nível A. De facto, devido ao maior número de inquiridos do nível A, os resultados demonstram naturalmente um maior volume de respostas referentes a esse nível do que nos outros níveis, o que não significa que os aprendentes do nível B e C não manipulem as mesmas estratégias devido à influência das variáveis em questão. Assim, verifica-se uma impossibilidade de generalização estatística dos resultados. A superação desta ilação seria dividir a amostra por classes correspondentes, realizar estudos para as novas populações independentes e comparar com o resultado global, embora o grau de significância continuaria a ser ainda

pouco relevante para os grupos mais pequenos, já que não figuram em número representativo. A alternativa mais viável seria, de facto, reaplicar o questionário de modo a que a representação dos inquiridos na amostra fosse mais equitativa.

Para além desta questão, considerando todas as leituras realizadas e investigações levadas a cabo, tenho consciência actualmente de que o questionário poderia ter sido elaborado de outra forma, dando mais liberdade de respostas aos estudantes e, no âmbito da promoção da tomada de consciência sobre o uso de estratégias de aprendizagem, seria mais desejável um estudo de natureza mais reflexiva e introspectiva desenvolvido ao longo da aprendizagem do estudante do que um trabalho com enfoque apenas numa intervenção pontual que oferece uma visão meramente exploratória. No entanto, este tipo de formato de questionário mais livre não seria adequado para os aprendentes de nível inicial, sendo necessária a tradução do questionário para uma língua intermédia, o que não nos pareceu a melhor solução.

CAPÍTULO 3

IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE

O uso de estratégias de aprendizagem na sala de aula não deve ser perspectivado como um complemento adicional trabalhado separadamente mas sim como parte integrante do plano de aula. Deste modo, a meu ver, o emprego das estratégias de aprendizagem sucede em vários momentos que se inter-relacionam. Em primeiro lugar, o professor deve reconhecer as estratégias de aprendizagem manipuladas pelos aprendentes e o modo como as processam utilizando diversas técnicas como o uso de questionários, a entrevista e o diário de bordo (1998). Cyr corrobora que *“la première étape de toute intervention visant l’acquisition de stratégies d’apprentissage en classe de L2 consiste à sonder le terrain, à observer, à s’informer et à évaluer l’état actuel des compétences des élèves en matière de stratégies d’apprentissage”* (1998 :136). Depois, cabe ao professor incorporar estratégias de aprendizagem nas instruções de modo explícito. Seguidamente, a partir desta modelagem realizada pelo professor, o aprendente, ao aprender a manipular conscientemente as estratégias em função dos objectivos traçados, conseguirá passo a passo seguir o mesmo modelo ao trabalhar mais autonomamente e inclusivamente transferir estes procedimentos para outros contextos.

Em termos práticos, a concretização da instrução estratégica passa, em primeiro lugar, pelo diagnóstico do perfil do aprendente e pelas estratégias de aprendizagem que usa nesse momento inicial. Baseando-me no modelo SILL proposto por Oxford (1990), realizei uma adaptação desse questionário¹ usado para aprendentes de Inglês como L2 ou LE ao contexto do PLE que pode ser utilizado na primeira aula ou *“leçon zéro”* como Cyr (1998:142) denomina.

Na minha perspectiva, o questionário é o instrumento mais fácil de pôr em prática no contexto de sala de aula e considero também que apresenta outras vantagens em relação às outras técnicas de sondagem das estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendentes. A título de exemplo, uma entrevista bem conduzida, de acordo com

¹ Ver ANEXO 8

Cyr, deve levar o aprendente “*à réfléchir à voix haute et à décrire ses comportements et ses stratégies au cours de tâches d'apprentissage habituelles d'une classe de L2*” (1998:138-139). No entanto, pelo facto de esta acção de pensar alto ser realizada oralmente pode intimidar o aprendente, confrontado individualmente com a figura do professor a avaliar a sua forma de aprender e, até, de se exprimir.

Outra técnica de análise é o diário de bordo, no qual “*l'apprenant est invité à décrire les événements de sa journée en prêtant une attention spéciale à ce qu'il a fait pour apprendre la langue cible, seul, en salle de classe ou en situation de pratique fonctionnelle*”(idem :140). A meu ver, esta técnica apresenta muito potencial a nível metacognitivo e afectivo, já que o aprendente no conforto do acto de escrita pode reflectir com mais tempo e expressar com mais exactidão os seus progressos e obstáculos em termos de aprendizagem do que em confronto directo com o professor durante a entrevista. À medida que as aulas decorrem, feito o diagnóstico das estratégias logo no início do processo de aprendizagem, no próprio momento de aula o professor pode ainda recorrer ao pensamento em voz alta que, segundo Cyr,

“essentiellement cette technique consiste à observer un élève exécuter une tâche d'apprentissage, à interrompre et l'interroger sur ce qu'il a fait pour se tirer d'affaire devant tel ou tel problème. Il s'agit donc de faire verbaliser l'apprenant sur ses stratégies de façon immédiate, au fur et à mesure du déroulement de la tâche. On peut parler dans ce cas d'une sorte d'objectivation «pendant» le déroulement d'une activité” (1998 :140-141).

De facto, cada instrumento de observação e diagnóstico de estratégias de aprendizagem apresenta características diferentes, assim como o seu modo e momento de aplicação. No entanto, o questionário é o método usado mais frequentemente devido ao seu carácter mais prático de análise. Por outro lado, a entrevista devido ao seu carácter mais introspectivo, pode dificultar a análise dos resultados em função da subjectividade das respostas obtidas, para além de expor o aprendente e a sua forma de aprender. A meu ver, para promover esta capacidade reflexiva e metacognitiva, o diário de bordo é uma opção mais viável, fazendo com que o aprendente encare a reflexão e posterior escrita como mais uma tarefa natural decorrente da aprendizagem, podendo e devendo constituir uma parte integrante do portefólio do aluno, que espelha a sua evolução no âmbito do processo de aprendizagem e fornece igualmente informações vitais ao professor, de modo a poder regular a sua actuação.

Após a análise dos dados da turma em questão a partir dos questionários, o professor está em condições de dar início ao ciclo da instrução estratégica, adotando a sugestão de Oxford (1990) na realização de uma tarefa sem indicação de utilização de estratégias de aprendizagem e posterior confronto de ideias e demonstração por parte do professor como a tarefa poderia ter sido executada estrategicamente ou, de acordo com O'Malley e Chamot (1990), partir logo para a demonstração da utilização de estratégias de aprendizagem através do exemplo pessoal do professor e, de seguida, a prática das estratégias de aprendizagem e consequente avaliação. A nível cognitivo, o conjunto de estratégias de aprendizagem pode ser igualmente dividido por macro capacidades, nomeadamente, as macro capacidades receptivas (ler e ouvir) e produtivas (escrever e falar). Em relação à leitura, o professor pode optar pela utilização de uma lista de verificação mais específica (*checklist*) proposta por Harris (2001:178-183). Esta listagem adaptada do Francês como L2 que tem como finalidade promover a reflexão metacognitiva por parte do aprendente pode igualmente ser adaptada a qualquer língua. Tal como o questionário de diagnóstico, fundamentada no exemplo reproduzido em Harris (2001), realizei uma adaptação dessa lista de verificação da utilização de estratégias de aprendizagem ao PLE organizada por macro capacidades². Em função do nível que lecciona, o professor pode optar por uma versão do questionário em inglês, especialmente nos níveis mais elementares, embora a propósito da língua em que o questionário deverá ser redigido, Cyr sugere que *“idéalement, on devait faire passer ce type de questionnaire dans la langue cible. Cela c'est pas toujours possible”* (1998:137), o que não invalida a redacção do mesmo numa LE que os aprendentes dominem.

Quer na fase inicial de diagnóstico das estratégias usadas pelos aprendentes ou ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o questionário é um instrumento fundamental ao poder estar presente nas diversas fases do ciclo da instrução estratégica.

² Ver ANEXO 9

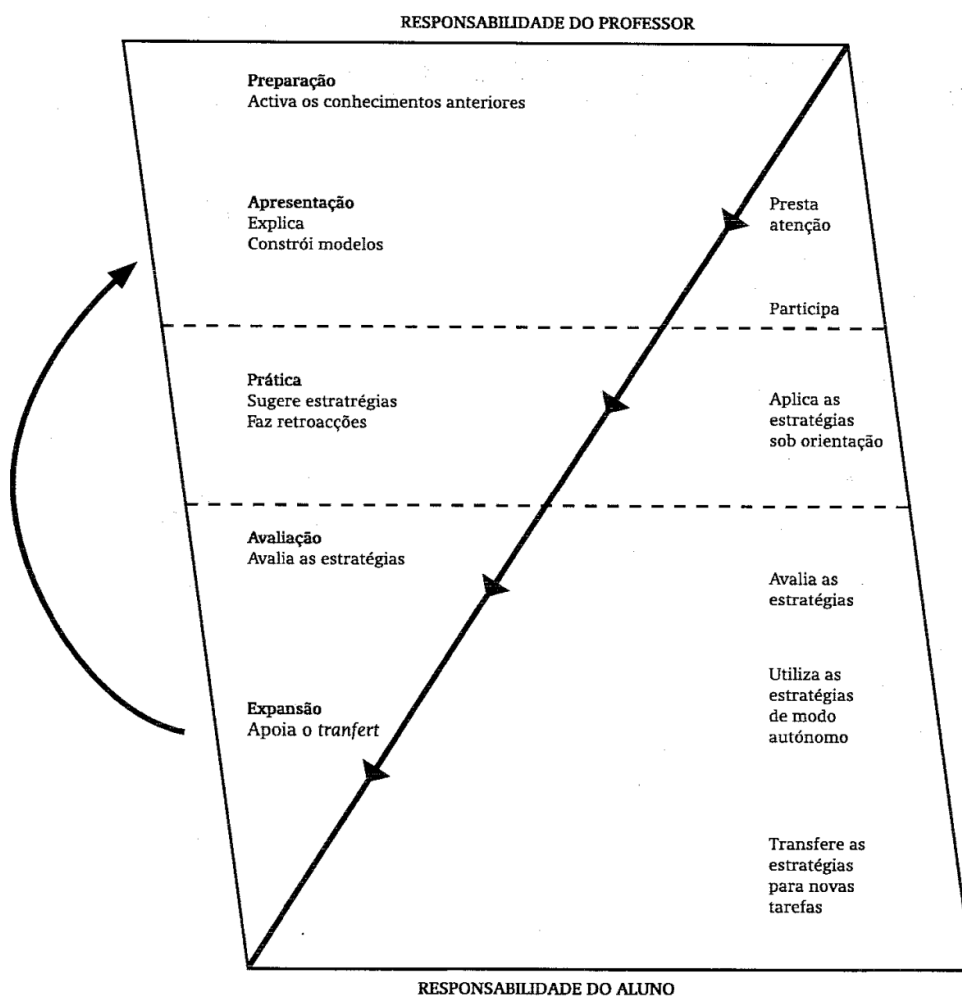


Figura 24: Perspectiva bifacetada do ensino e aprendizagem estratégicos

[Fonte: Chamot et al. (1999) *apud* Bizarro (2006:101)]

Esta figura de Chamot *et al.*(1999) apresentada por Bizarro (2006:101) resume as “etapas” que tanto devem guiar o ensino por parte do professor como a aprendizagem das estratégias por parte do aprendente.

Deste modo, numa fase prévia, o professor realiza um diagnóstico identificativo das estratégias usadas pelos aprendentes. Em função dos resultados obtidos, planeia as aulas e as actividades consoante os perfis e necessidades dos aprendentes. Na aula, especialmente ao lidar com aprendentes adultos em contexto de aprendizagem de língua a nível universitário, o professor deve activar os pré-conhecimentos dos alunos, a partir do seu conhecimento em termos de cultura geral e da sua experiência prévia em termos de aprendizagem prévia de línguas estrangeiras.

Segue-se a fase da apresentação, na qual o professor expõe explicitamente a estratégia que está a usar, nomeando-a e explicando o seu uso e as suas vantagens. Durante esta fase, o aprendente observa atentamente.

Na fase seguinte, a partir da forma como o professor manipulou as estratégias, cabe ao aprendente envolver-se mais activamente, aplicando as estratégias mas ainda com as linhas orientadoras do professor. Em função do desempenho do aprendente, o professor faz recomendações, sugerindo alterações ao modo como o aprendente está a aplicar as estratégias.

Na fase da avaliação, tanto o professor como o aluno devem avaliar as estratégias usadas e os benefícios obtidos. Se necessário, há que recuar e repetir a fase da aplicação das estratégias de aprendizagem. À medida que o uso de estratégias de aprendizagem se torna mais sistemático e natural da forma de aprender do aluno, este estará em condições de as utilizar de forma mais independente, sem a orientação guiada por parte do professor. A partir desta fase, em cada actividade com o que o aprendente se depara, tornar-se-á mais competente para transferir determinadas estratégias para outro tipo de tarefas, demonstrando plenamente que é um aprendente autónomo.

A figura 25 particular ao demonstrar a consonância das acções entre o professor e o aprendente sempre numa constante progressão em espiral, segundo o Bérard (1991). O objectivo fulcral neste tipo de abordagem é fazer com que o aprendente se consciencialize das melhores opções para cumprir objectivos. No entanto, para atingir esta finalidade, o professor deve também aprender a reflectir ele próprio e, no caso de ainda não estar totalmente familiarizado com os passos a seguir, Bizarro (2006:102) apresenta uma grelha de auto-avaliação do professor da autoria também de Chamot *et al.* (1999). Na página seguinte, encontra-se uma adaptação desta grelha, já que é fulcral na completação do ciclo da instrução estratégica e o seu preenchimento deve ser encarado como uma prática rotineira da actuação do professor ao promover a sua reflexão metacognitiva e a constante procura de um desempenho melhor para si mesmo enquanto professor e do sucesso na aprendizagem para os seus aprendentes.

Grelha de auto-avaliação do professor

	Frequentemente	Às vezes	Nunca
Preparação			
1. Aplico o questionário de diagnóstico de perfil de aprendente e utilização de estratégias de aprendizagem na primeira aula.			
2. Peço aos alunos que descrevam as estratégias que costumam utilizar durante a aula.			
3. Faço o levantamento de todas as estratégias de aprendizagem usadas pelos aprendentes durante a aula.			
4. Discuto em grupo o potencial do uso de determinadas estratégias de aprendizagem.			
5. Utilizo actividades que ajudam os alunos a tomar consciência das estratégias que utilizam.			
Apresentação			
6. Apresento a estratégia de aprendizagem, identificando o seu contexto de utilização e finalidade.			
7. Forneço um conjunto diversificado de estratégias de aprendizagem aos estudantes.			
8. Escolho as estratégias a ensinar que sejam apropriadas à tarefa a realizar.			
9. Dou um nome à estratégia a ensinar e explico-a.			
10. Indico aos alunos <i>porque</i> , <i>para quê</i> e <i>quando</i> utilizar a estratégia.			
11. Construo um modelo do modo como é necessário utilizar a estratégia com o mesmo tipo de tarefa.			
Prática			
12. Escolho tarefas que apresentem desafios para os alunos.			
13. Forneço aos alunos actividades que lhes permitam exercitar-se, utilizando estratégias.			
14. Guio o aprendente nas primeiras aplicações de uma estratégia de aprendizagem.			
15. Insiro estratégias de aprendizagem em materiais didácticos.			
16. Levo os alunos a pensarem em como utilizar as estratégias que lhes ensinei.			
17. Encorajo o processo de reflexão dos alunos, perguntando-lhes como resolveram um problema ou contornaram determinado obstáculo de aprendizagem.			

18. Privilegio a boa maneira de pensar na resposta certa.			
Avaliação			
19. Encorajo os alunos a avaliarem a respectiva utilização das estratégias.			
20. Dou <i>feedback</i> ao aprendente após a aplicação da estratégia de aprendizagem.			
21. Oriento o aprendente para o eventual reajuste de procedimentos.			
22. Discuto com os alunos as estratégias que eles consideram mais úteis para as tarefas que acabam de realizar.			
23. Encorajo os alunos a escolherem as suas estratégias preferidas.			
24. Favoreço a autonomia dos alunos, diminuindo progressivamente as indicações sobre a utilização das estratégias.			
25. Avalio o meu ensino das estratégias e efectuo os reajustamentos necessários.			
Expansão			
26. Sugiro aos alunos como utilizar as estratégias noutras disciplinas e na vida quotidiana.			

Figura 25 - Grelha de auto-avaliação do professor

[Fonte: Bizarro (2006:102) (adapt.)]

Considerando que cada aprendente aprende de uma forma única e personalizada, o emprego recorrente e consciente de estratégias de aprendizagem é a única forma de os aprendentes poderem adquirir melhor uma LE, já que para o professor se torna impossível satisfazer todos os perfis e necessidades de aprendizagem de cada aprendente individualmente. No caso de os aprendentes não terem o hábito de empregar diversos tipos de estratégias de aprendizagem, o professor não pode esperar uma mudança de atitude de modo repentino. A atitude passa primeiro pelo próprio professor e não é na ânsia de facilitar a aprendizagem que o professor deve propor unicamente actividades simples, cuja execução não pressuponha o recurso a estratégias de aprendizagem paulatinamente mais exigentes por parte do aprendente. Bem pelo contrário, um aumento gradual na complexidade das tarefas implica sempre que o aprendente se consciencialize da utilidade das estratégias de aprendizagem, aprendendo a manejá-las com maior desenvoltura até ser capaz de decidir autonomamente sobre os recursos a usar e os procedimentos a seguir autonomamente. No entanto, é crucial que

para o aprendente perspectivar as estratégias de aprendizagem como parte integrante da sua aprendizagem, o professor se consciencialize do facto que uma formação baseada neste tipo de abordagem implica mais responsabilidade, esforço e entrega. Contudo, tomar a iniciativa neste sentido acarretará maior satisfação para si próprio profissionalmente e maior sucesso para os aprendentes e, conseqüentemente, melhores resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, as investigações levadas a cabo pelos vários autores assim como a minha pesquisa neste trabalho confirmam que a utilização de estratégias de aprendizagem é uma mais-valia na aprendizagem de uma LE.

De uma forma geral, as turmas de PLE da FLUP são muito heterogéneas. Esta diversidade deve ser encarada como uma mais-valia e não tanto um obstáculo à tentativa de uniformização de métodos e estratégias usadas, na medida em que cada aprendente com a sua forma personalizada de encarar a aprendizagem, para além de ficar mais receptivo a outras formas de aprender, poderá beneficiar da orientação do professor e da interacção com os colegas. É este jogo de negociação entre professor e aprendentes que faz com que as estratégias de aprendizagem não sejam estanques, sujeitas a uma constante adaptação. É desejável que os aprendentes possam aprender uns com os outros e que o professor, sempre atento a estas diferenças, consiga desenvolver nos aprendentes menos capazes o uso de estratégias que promovam um desempenho mais competente. Nesse sentido, consideramos que o foco do professor não esteja apenas no conteúdo ensinado, mas também na forma com que os alunos respondem à sua proposta pedagógica e encaram a aprendizagem. O professor deve ajudar os alunos a desenvolverem a sua meta consciência e a se tornar co-responsáveis pela sua aprendizagem. Assim, eles poderão desenvolver a habilidade de seleccionar, implementar e avaliar as estratégias de aprendizagem mais apropriadas para suas necessidades e, conseqüentemente, otimizar o desenvolvimento de sua competência comunicativa em LE. É a partir da recolha de informação sobre as estratégias de aprendizagem dos alunos que se pode constituir uma forma de compreender e melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem da LE, tornando essas práticas mais reflexivas e passíveis de promover a mudança.

Devido ao desequilíbrio no número de inquiridos entre o nível inicial (A) e os restantes níveis (B) e (C), não é possível afirmar categoricamente que as percentagens obtidas reflectam por completo as estratégias usadas pelos aprendentes mais avançados devido à sua pouca representatividade na amostra. Os valores percentuais apresentados

traduzem mais a realidade de aprendizagem do nível A, apresentando as estratégias mais e menos recorrentes do grupo em estudo. Tendo em conta a natureza fechada do questionário na ânsia de facilitar a compreensão e o tratamento do mesmo, é necessário ponderar o risco de limitar as escolhas dos aprendentes através da listagem fixa de estratégias. O facto de um aprendente, a nível cognitivo, usar estratégias diferentes ou inclusivamente não usar determinadas estratégias não significa que seja um aprendente de línguas menos capaz.

De facto, o professor precisa de considerar diferenças individuais e incentivar que cada aprendente descubra o que funciona melhor para ele e como aprende melhor. As ferramentas usadas para atingir estes objectivos, agrupadas nos anexos, são a adaptação do inventário de estratégias de aprendizagem proposto por Oxford (1990) e as listas de verificação baseadas em Harris (2001) divididas por macro capacidades e áreas de funcionamento da língua (gramática e vocabulário). Apesar de projectar a estruturação destes questionários de modo a abranger a maior diversidade em termos de público-alvo, a minha intenção não é prescrever uma fórmula mas sim promover um ponto de partida, a partir do qual os professores podem decidir usar sem alterações ou adaptar estes materiais em função da turma em questão e determinar igualmente o modo de procedimento e a ocasião de implementação.

Deste modo, estou certa que este trabalho me instigue a melhorar cada vez mais a minha prática lectiva e promover uma aprendizagem autêntica, personalizada e significativa para os aprendentes.

BIBLIOGRAFIA

ABHAKORN, J. (2008) *The implications of learner strategies for second or foreign language learning*. ARECLS, Vol.5, 186-204.

Disponível em

http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/vol5_documents/Articles/abhakorn_vol5.pdf

Acesso em Junho de 2009

ALARCÃO, I. (Org.) (2000). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. (Edições CIDInE).

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2007) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (4ªed.) Braga: Psiquilíbrios Edições.

BAILEY, K. & LONG, M. H. & PECK, S. (1983) *Second Language Acquisition Studies: Series on Issues in Second Language Research*. Los Angeles: Newbury House.

BÉRARD, E. (1991) *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé International.

BERNARDES, C. & MIRANDA, F. M. (2003) *Portefólio, Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.

BIALYSTOK, E. (1981) *The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency*. Modern Language Journal 65, 24–35.

BIZARRO, R. (2006). *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira, Contributos para a Educação no século XXI*. Porto: edições Universidade Fernando Pessoa.

BIZARRO, R. (2008) *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas*. Porto: Areal Editores.

BIZARRO, R. (2009). *Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo de Ensino Básico): alguns percursos de uma autonomia*.

Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/8317>

Acesso em Maio de 2009

BROWN, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

BROWN, H. D. (2001). *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Essex: Longman.

BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* vol. 1, nº1.

CHAMOT, A. U., & O'MALLEY, J. M. (1994). *Language learner and learning strategies*. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 371-392). London: Academic.

CHOMSKY, N. (1972) *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague : Mouton.

COHEN, A. D. (2003) *The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?* *IRAL* 41, p. 279–291

Disponível em <http://www.tc.umn.edu/~adcohen/Cohen%20articles/2003%20-%20Intersection%20of%20Styles-Strategies-Motivation%20on%20Lg%20Tasks%20-%20IRAL.pdf>

Acesso em Abril de 2009

COHEN, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, U.K.: Longman.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas -Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

COOK, V. (1991) *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.

COSTA, J. A.& MELO, A. S., *Dicionário da Língua Portuguesa* (6ª ed.) Porto: Porto Editora.

CYR, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.

ELLIS, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.

ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. (orgs.) (2001) *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de Caso*. Coleção Ciências da Educação Século XXI Nº 8. Porto: Porto Editora.

FRADA, J. (2008) *Novo Guia Prático para pesquisa, elaboração e apresentação de trabalhos científicos e organização de currículos*. Serpa: Edições CLINFONTUR

FÆRCH, C. & KASPER, G. (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

GARDNER, H. et al. (2003) *Inteligência : múltiplas perspectivas*. Porto Alegre : ArtMed

GHIGLIONE, R.& MATALON, B. (2005) *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GRANGEAT, M. (coord.) (1999). *A Metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Editora.

GRAHAM, S. *Effective Language Learning*.

GRIFFITHS, C. e PARR, J. M. (2001). *Language-learning strategies: theory and perception*. ELT Journal. Volume 55/3. (247-254)

GRIFFITHS, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research*. School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand
Disponível em http://www.crie.org.nz/research_paper/c_griffiths_op1.pdf
Acesso em Maio de 2009

GRIFFITHS, C. (2008) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

HADJI, C. & BAILLÉ, J. (2001) *Investigação e Educação para uma “nova aliança”*: 10 questões acerca da prova. Coleção Ciências da Educação Século XXI Nº 9. Porto: Porto Editora.

HARMER J. (2003) *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

HARRIS. V. (2001) *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

HEDGE, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

HYMES, D. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Credif.

HOLEC, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.

JOHNSON, K. (2008) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

LIMA, J. A. & PACHECO, J. A. (2006) *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

KINOSHITA, C. Y. (2003) *Integrating language Learning Strategies Instruction into ESL/EFL Lessons*. The Internet TESL Journal. Vol. IX, No. 4 Abril.
Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Kinoshita-Strategy.html>.
Acesso em Maio de 2009.

KNOWLES, M. S., HOLTON III E. F. & SWANSON R. A. (2005) *The Adult Learner, The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Burlington: Elsevier

KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergman Press.

KRASHEN, S. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.

KRASHEN, S. (1989) *Language acquisition and language education: extensions and applications*. New York: Prentice-Hall International.

LEITE, C. & FERNANDES, P. (2002) *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. (1993) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

MARQUES, R. (2001) *A Arte de Ensinar*. Coleção Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

MCDONOUGH, S. H. (1995) *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London: Edward Arnold.

MORGAN, C.& NEIL, P.(2001) *Teaching Modern Foreign Languages: A Handbook for Teachers*. UK: Kogan Page.

MOIRAND, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris:Hachette.

MONEREO FONT, C. (org.). (2007) *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

MOREIRA, M. A. & BUCHWEITZ, B. (1993) *Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem, os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Plátano Edições Técnicas.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

OXFORD, R. (2003) *LANGUAGE LEARNING STYLES AND STRATEGIES*:

AN OVERVIEW. Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA

Disponível em <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Acesso em Março de 2009

OXFORD, R. (1996). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Honulu: University of Hawai.

OXFORD, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: M. A. Heinle & Heinle Publishers.

PIAGET, J. (1998) *De la Pédagogie*. Paris : Editions Odile Jacob

REID, J. (1987) *The Learning Style Preferences of ESL Students*. TESOL QUARTERLY, Vol. 21, No.1.

RUBIN, J. (1975). *What the 'good language learner' can teach us*. TESOL Quarterly, vol. 9, No.1.

RÚA, P. (2006). *The sex variable in foreign language learning: an integrative approach*. Porta Linguarum 6.

Disponível em http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/lopez.pdf

Acesso em Junho de 2009

SCHMECK, R. R. (1988) *Learning Strategies and Learning Styles*. Springer

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SÁ-CHAVES, I. (org.) (2005) *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Coleção CIDInE Nº 17. Porto: Porto Editora.

SILVA, A. L. et al. (2004) *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante, Perspectivas psicológicas e educacionais*, Porto: Porto Editora.

SIMÃO, A. M. V. (2002) *Aprendizagem Estratégica, Uma aposta na auto-regulação*. Ministério da Educação

STERN, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

THOMPSON, A. S. (2008). *Prominent Factors in the Acquisition of Portuguese: Language Aptitude versus Previous Language Experience*. In *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Joyce Bruhn de Garavito and Elena Valenzuela, 134-145. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Disponível em <http://www.lingref.com/cpp/hls/10/paper1791.pdf>

Acesso em Setembro de 2009

TOMLINSON, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

WENDEN, A. & RUBIN, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. UK: Prentice Hall International.

ANEXO 1: INQUÉRITO

As respostas a este inquérito destinam-se à realização de um projecto de investigação no âmbito da preparação de uma tese de Mestrado em Português, Língua Segunda/Língua Estrangeira a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. **O anonimato das respostas é garantido.** Agradece-se, desde já, a colaboração prestada.

OBJECTIVOS DO INQUÉRITO:

1. Fazer o levantamento de dados pessoais dos aprendentes como factores intervenientes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira;
2. Fazer o levantamento de estratégias de aprendizagem mais usadas pelos aprendentes como promotoras do desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira.

Nível de Português Língua Estrangeira: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Habilitações Literárias:

☐

Ensino Secundário

☐

Licenciatura

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

Outra(s): _____

Língua materna: _____

Que línguas fala? Assinale com um (X):

☐

Inglês

☐

Espanhol

☐

Francês

☐

Italiano

Outra(s):

Com que idade começou a aprender Português? _____

Por que razão começou a aprender Português?

- ☐ Exigência profissional
- ☐ Interesse pela língua/cultura
- ☐ Curiosidade pessoal
- ☐ Associação a outras línguas já aprendidas

Outra(s):

COMO APRENDE MELHOR PORTUGUÊS?

Assinale com um (X), tendo em conta a escala abaixo indicada.

0- Nunca

1- Poucas vezes

2- Algumas vezes

3- Muitas vezes

	0	1	2	3
1) A associar palavras semelhantes com a minha língua materna				
2) A entender uma palavra nova pelo contexto				
3) A traduzir todas as palavras para a minha língua materna				
4) A escrever frases com as palavras novas				
5) A criar uma imagem mental de uma palavra nova				
6) A memorizar palavras através de imagens				
7) A agrupar palavras por categorias				

8) A fazer listas de palavras por temas				
9) A fazer um mapa conceptual				
10) A usar rimas para memorizar				
11) A associar gestos a palavras				
12) A ver televisão				
13) A ver filmes				
14) A ouvir música				
15) A ler um texto				
16) A ler um livro por prazer				
17) A fazer exercícios individualmente				
18) A trabalhar em grupo				
19) A simular um diálogo				
20) A conversar com portugueses				
21) A fazer resumos				
22) A consultar o dicionário				
23) A prestar atenção na aula				
24) A tomar notas no meu caderno				
25) A fazer os trabalhos para casa				
26) A estudar um pouco todos os dias				
27) A falar sem medo de fazer erros				
28) A falar com a auto-correcção do professor				
29) A tomar notas sobre a				

evolução da minha aprendizagem				
30) A pensar como posso aprender melhor				
Outra(s):				

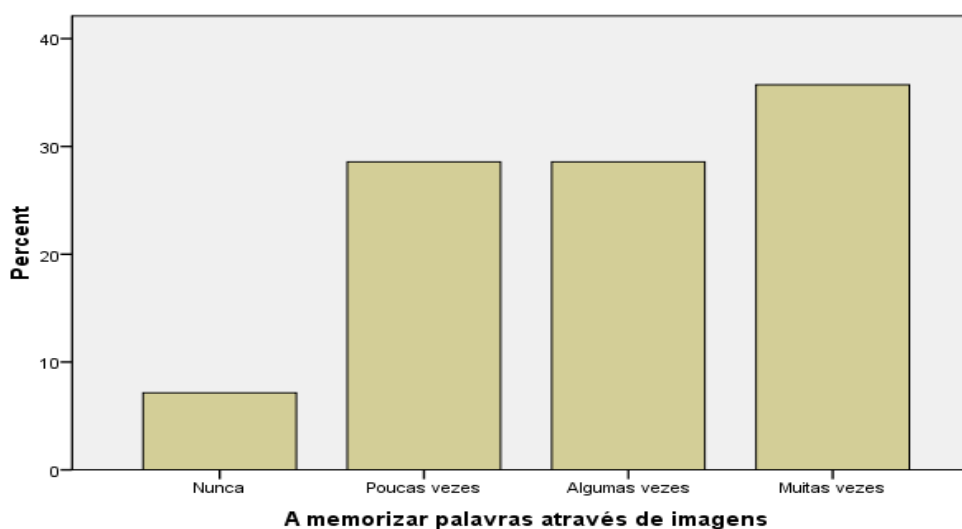
Comentário:

ANEXO 2: Análise de frequências de estratégias de aprendizagem:

A memorizar palavras através de imagens

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	4	7,1	7,1	7,1
	Poucas vezes	16	28,6	28,6	35,7
	Algumas vezes	16	28,6	28,6	64,3
	Muitas vezes	20	35,7	35,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

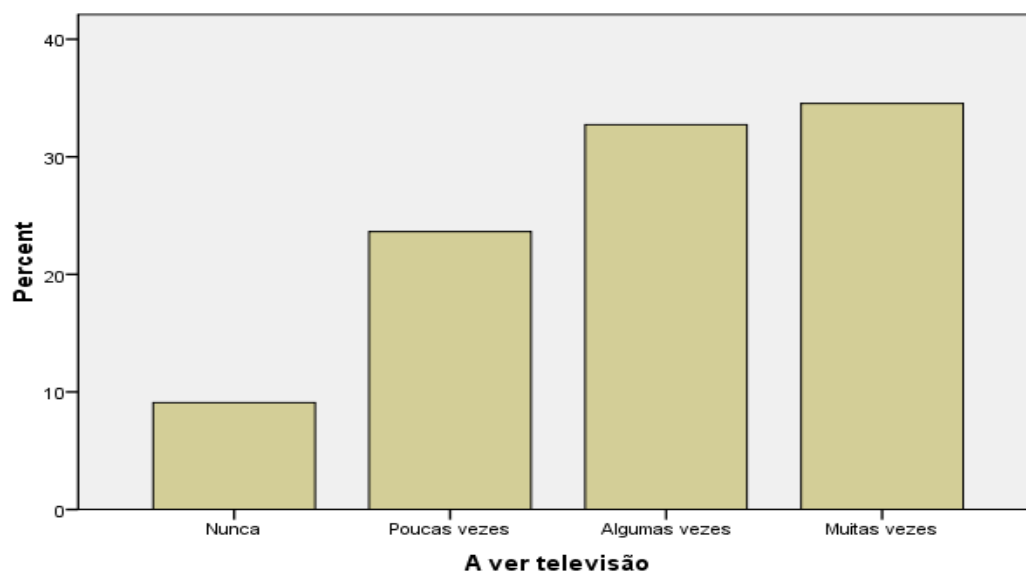
A memorizar palavras através de imagens



A ver televisão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	5	8,9	9,1	9,1
	Poucas vezes	13	23,2	23,6	32,7
	Algumas vezes	18	32,1	32,7	65,5
	Muitas vezes	19	33,9	34,5	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

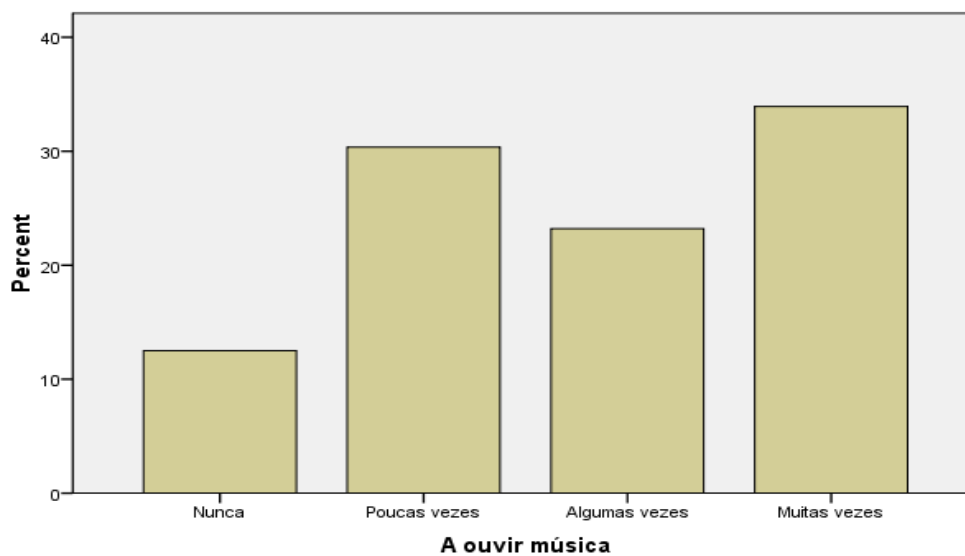
A ver televisão



A ouvir música

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	7	12,5	12,5	12,5
	Poucas vezes	17	30,4	30,4	42,9
	Algumas vezes	13	23,2	23,2	66,1
	Muitas vezes	19	33,9	33,9	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

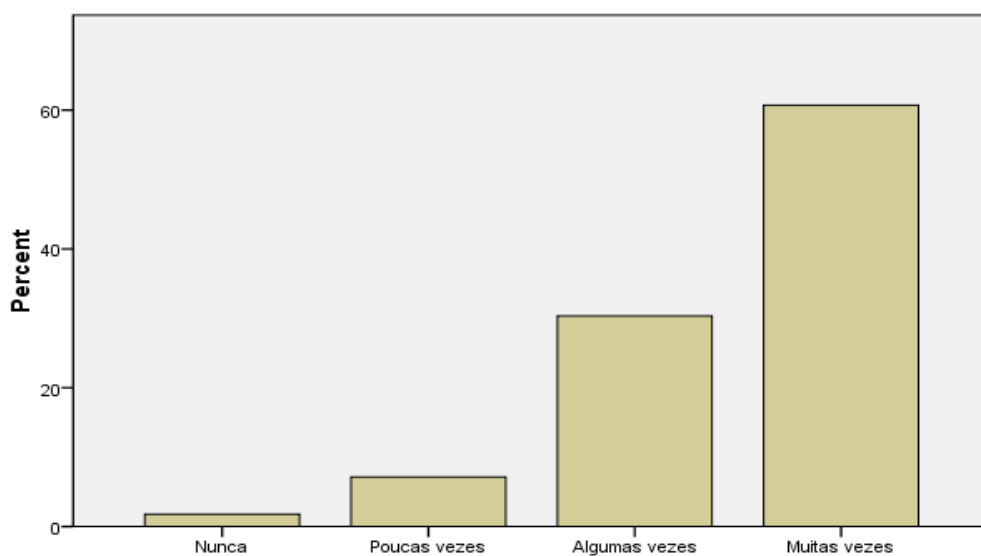
A ouvir música



A conversar com portugueses

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,8	1,8	1,8
	Poucas vezes	4	7,1	7,1	8,9
	Algumas vezes	17	30,4	30,4	39,3
	Muitas vezes	34	60,7	60,7	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

A conversar com portugueses

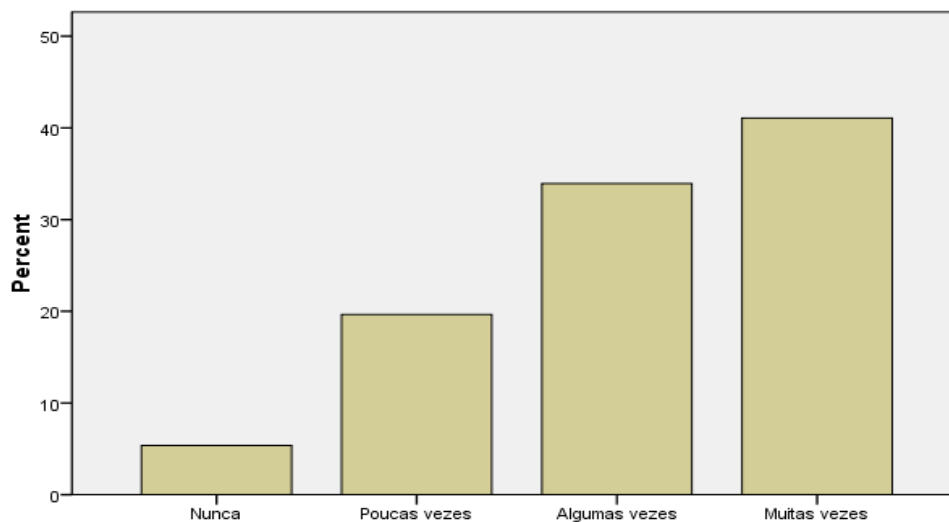


A conversar com portugueses

A consultar o dicionário

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	3	5,4	5,4	5,4
	Poucas vezes	11	19,6	19,6	25,0
	Algumas vezes	19	33,9	33,9	58,9
	Muitas vezes	23	41,1	41,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

A consultar o dicionário

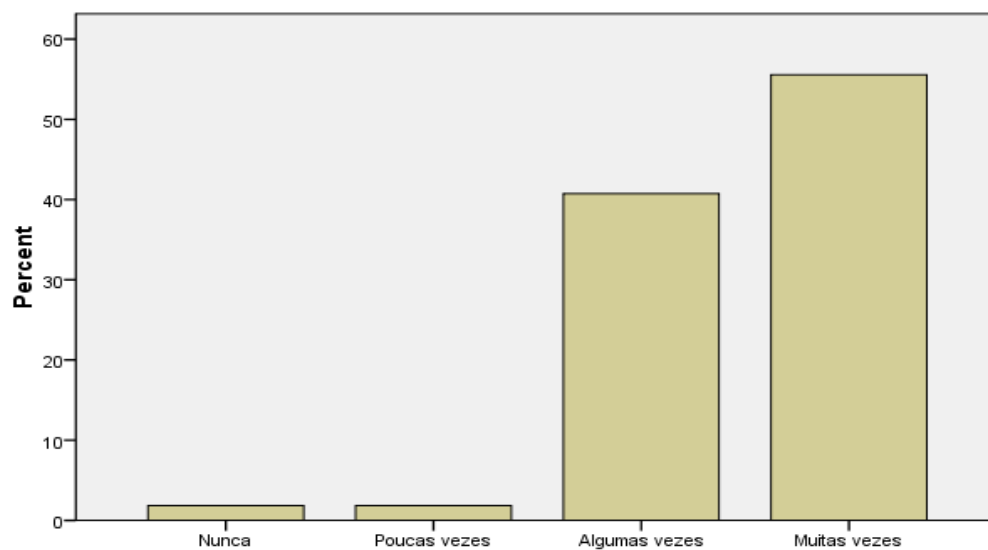


A consultar o dicionário

A prestar atenção na aula

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,8	1,9	1,9
	Poucas vezes	1	1,8	1,9	3,7
	Algumas vezes	22	39,3	40,7	44,4
	Muitas vezes	30	53,6	55,6	100,0
	Total	54	96,4	100,0	
Missing	System	2	3,6		
Total		56	100,0		

A prestar atenção na aula

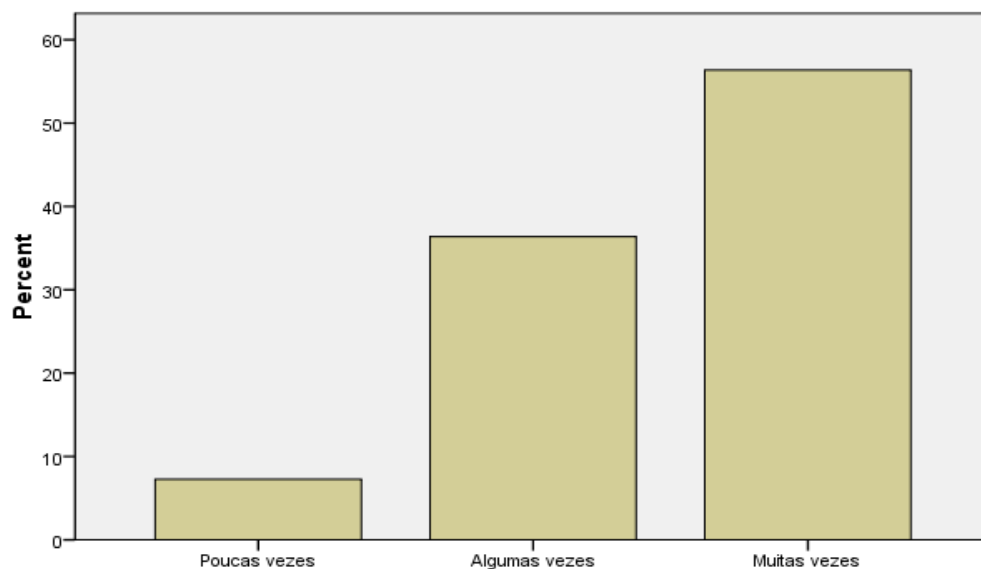


A prestar atenção na aula

A tomar notas no meu caderno

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poucas vezes	4	7,1	7,3	7,3
	Algumas vezes	20	35,7	36,4	43,6
	Muitas vezes	31	55,4	56,4	100,0
	Total	55	98,2	100,0	
Missing	System	1	1,8		
Total		56	100,0		

A tomar notas no meu caderno

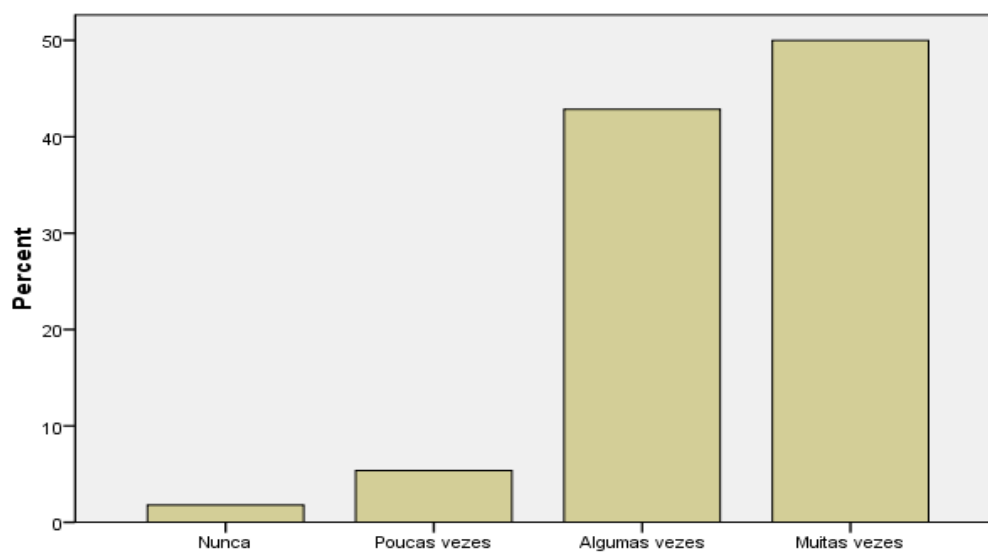


A tomar notas no meu caderno

A fazer os trabalhos para casa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,8	1,8	1,8
	Poucas vezes	3	5,4	5,4	7,1
	Algumas vezes	24	42,9	42,9	50,0
	Muitas vezes	28	50,0	50,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

A fazer os trabalhos para casa

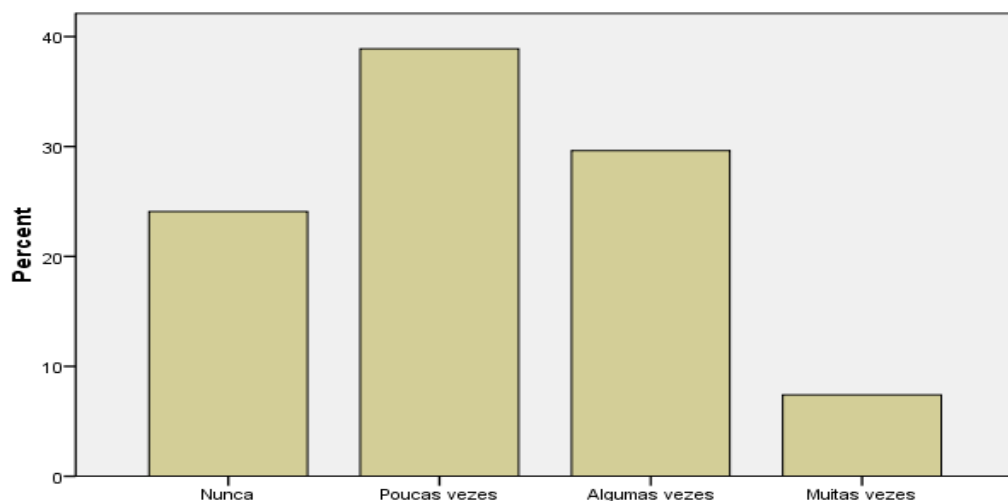


A fazer os trabalhos para casa

A fazer um mapa conceptual

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	13	23,2	24,1	24,1
	Poucas vezes	21	37,5	38,9	63,0
	Algumas vezes	16	28,6	29,6	92,6
	Muitas vezes	4	7,1	7,4	100,0
	Total	54	96,4	100,0	
Missing	System	2	3,6		
Total		56	100,0		

A fazer um mapa conceptual

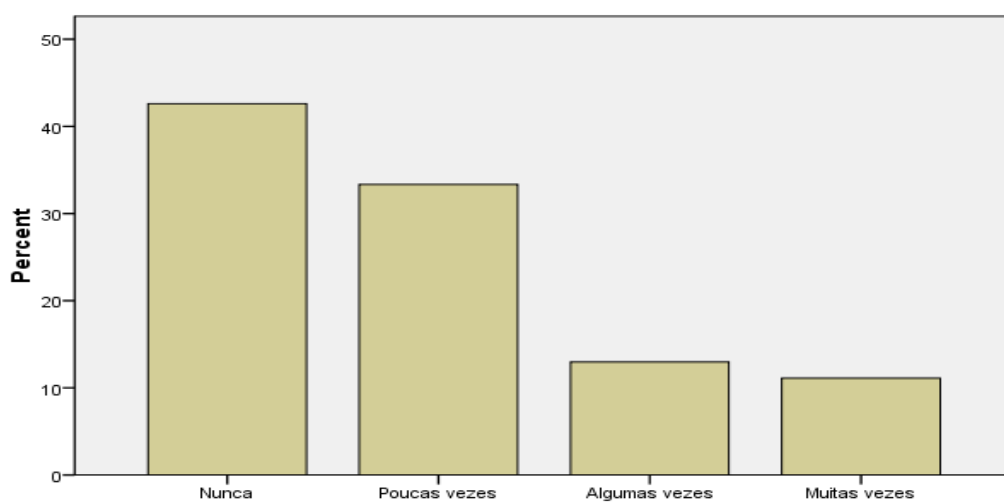


A fazer um mapa conceptual

A usar rimas para memorizar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	23	41,1	42,6	42,6
	Poucas vezes	18	32,1	33,3	75,9
	Algumas vezes	7	12,5	13,0	88,9
	Muitas vezes	6	10,7	11,1	100,0
	Total	54	96,4	100,0	
Missing	System	2	3,6		
Total		56	100,0		

A usar rimas para memorizar

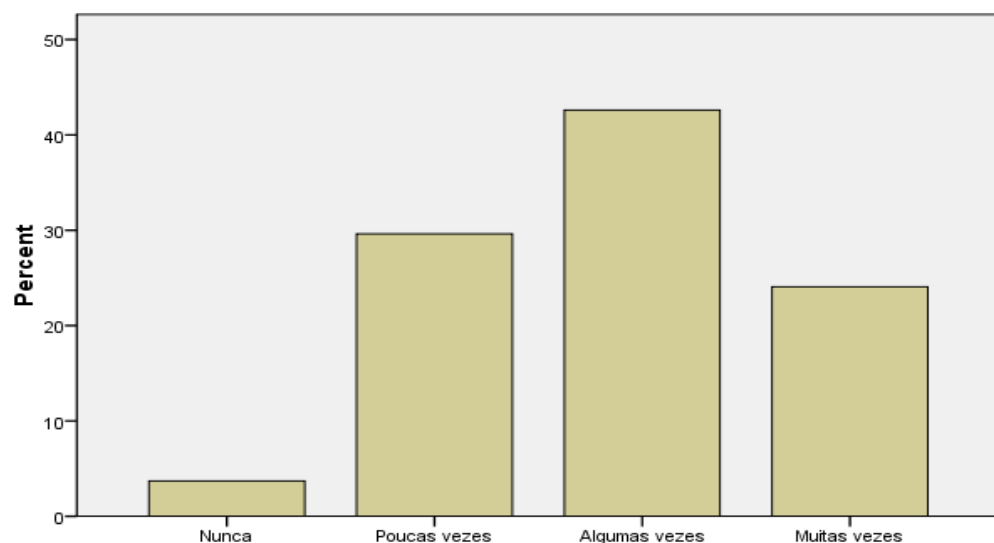


A usar rimas para memorizar

A pensar como posso aprender melhor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	3,6	3,7	3,7
	Poucas vezes	16	28,6	29,6	33,3
	Algumas vezes	23	41,1	42,6	75,9
	Muitas vezes	13	23,2	24,1	100,0
	Total	54	96,4	100,0	
Missing	System	2	3,6		
Total		56	100,0		

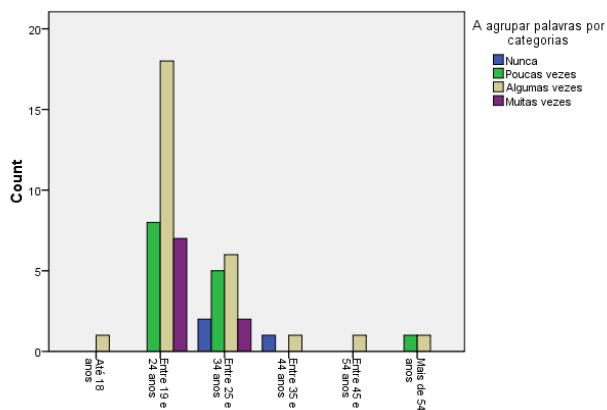
A pensar como posso aprender melhor



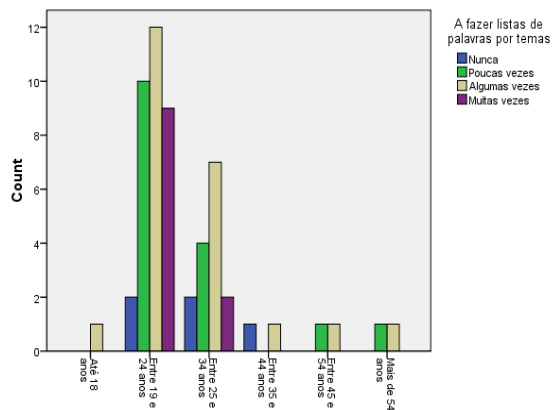
A pensar como posso aprender melhor

ANEXO 3: Análise de correlações entre estratégias de aprendizagem e a variável idade:

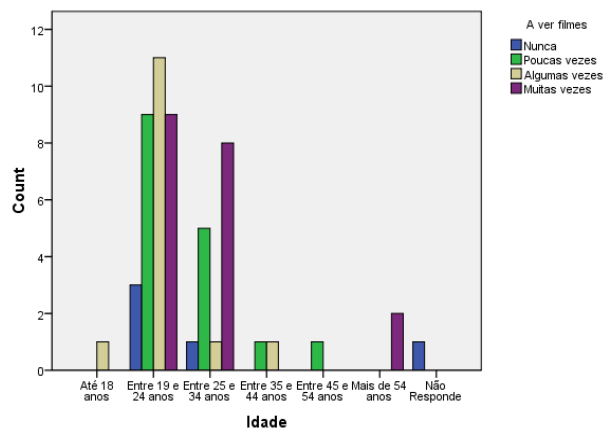
Bar Chart



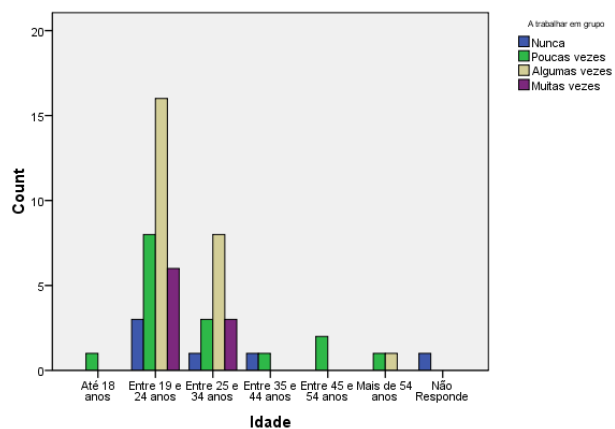
Bar Chart



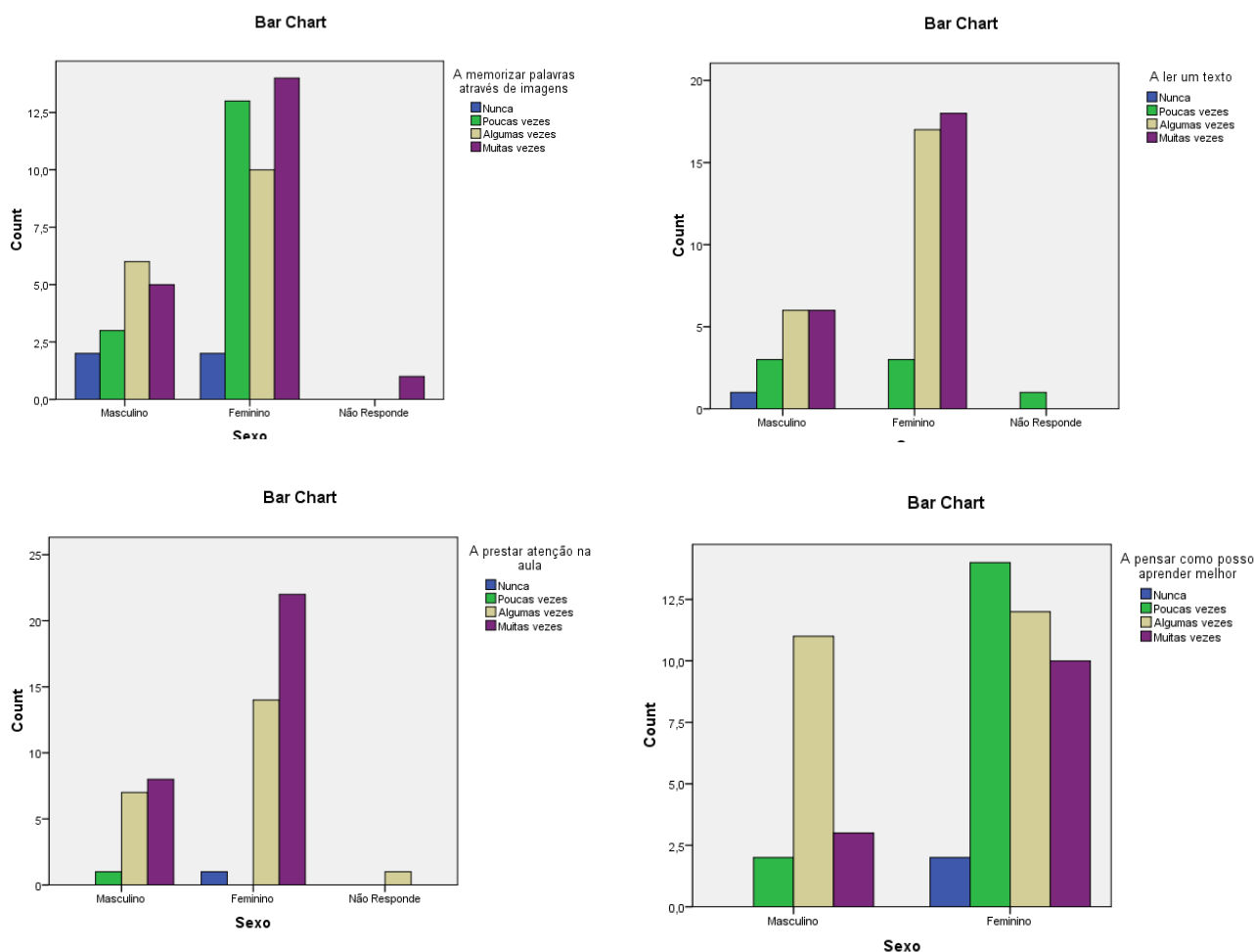
Bar Chart



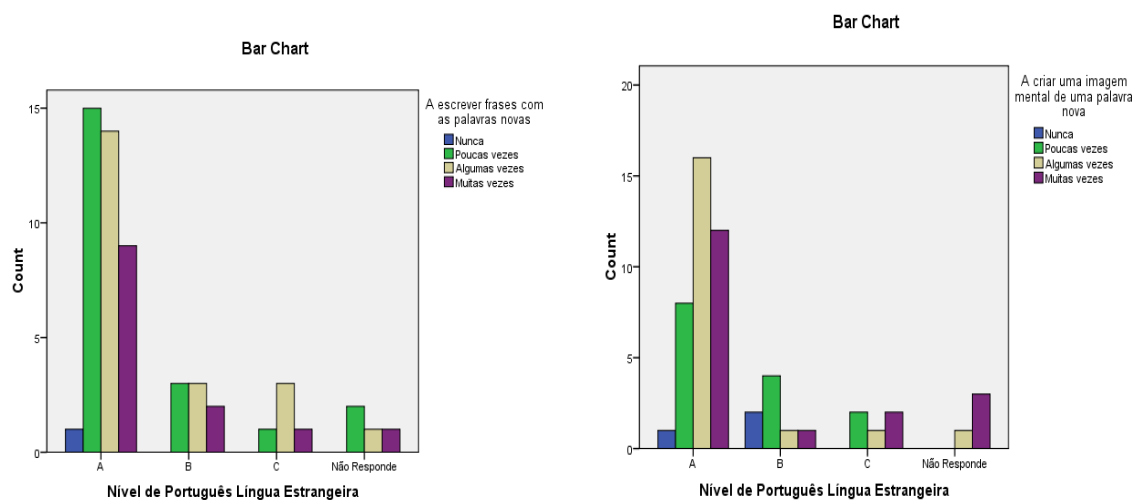
Bar Chart

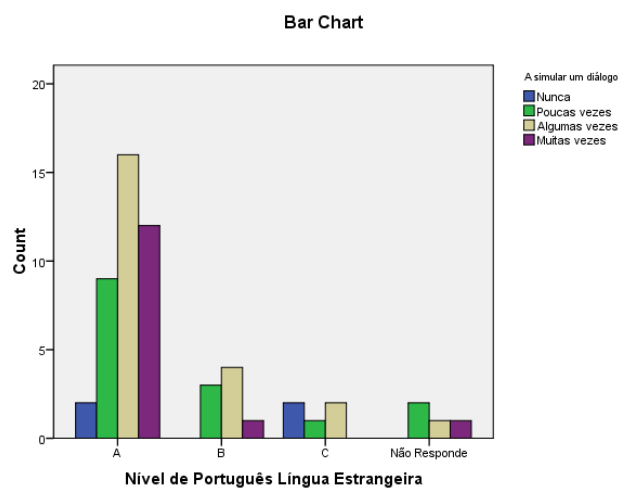
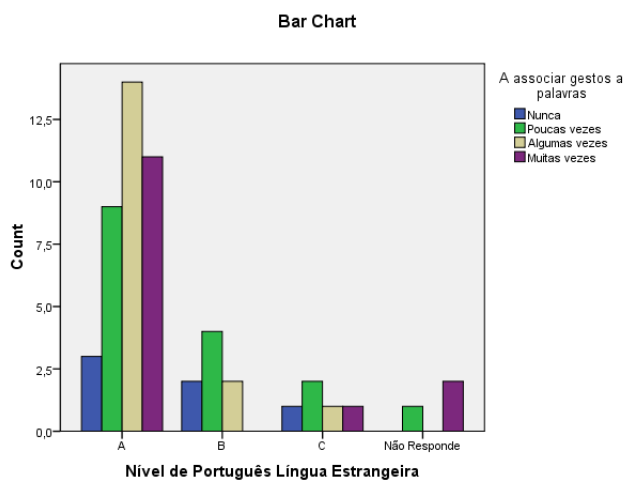
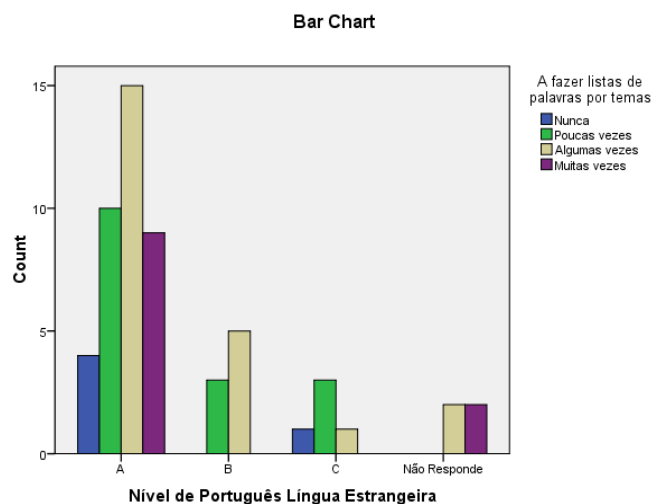
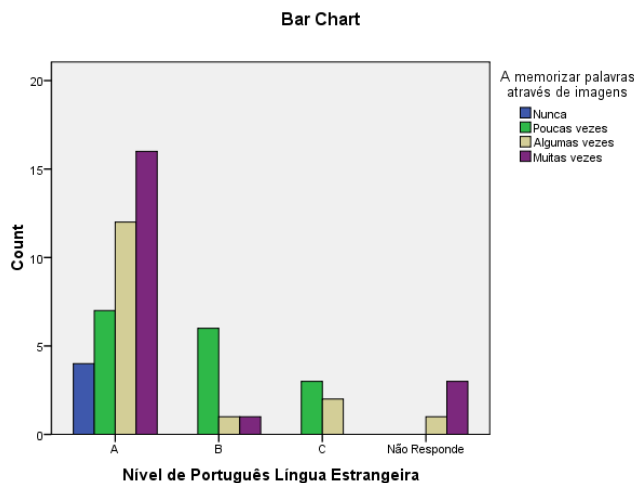


ANEXO 4: Análise de correlações entre estratégias de aprendizagem e a variável sexo:

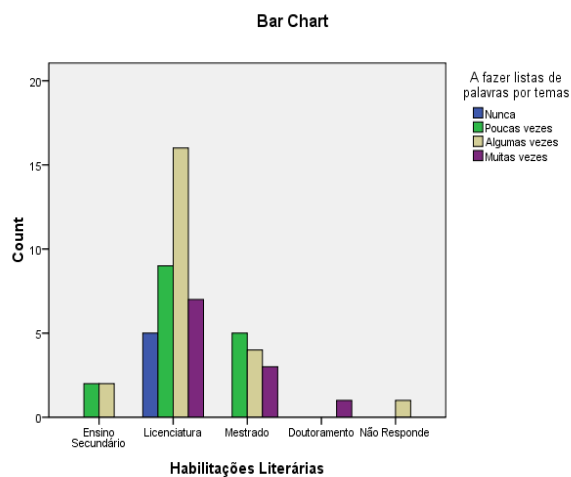
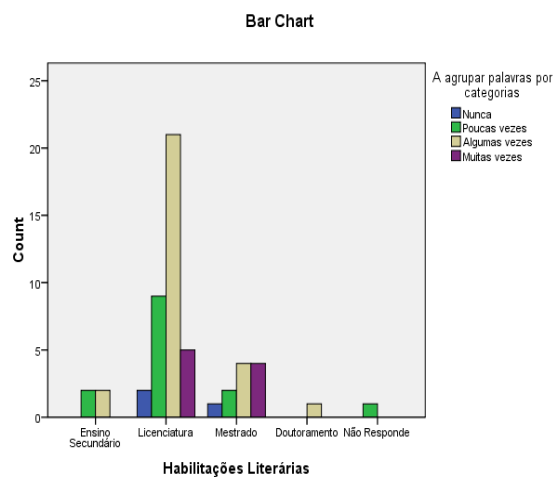


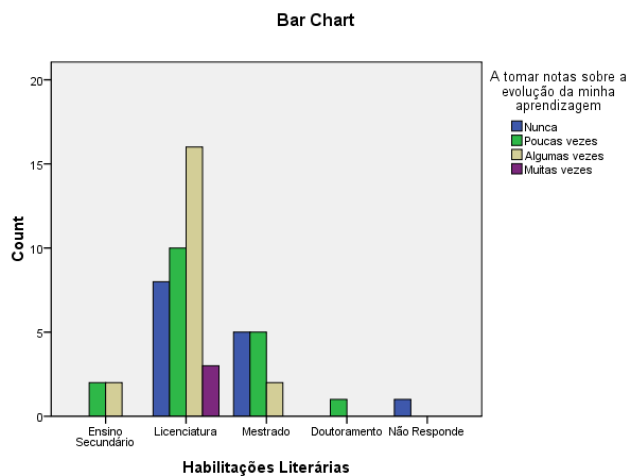
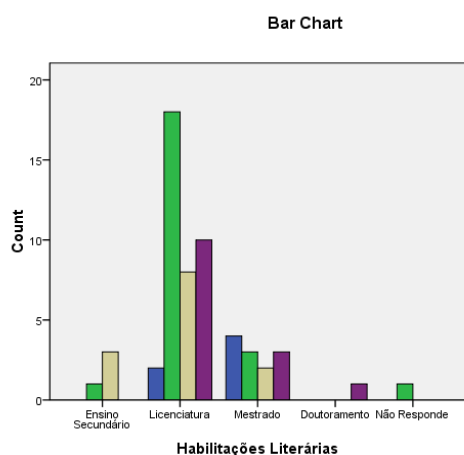
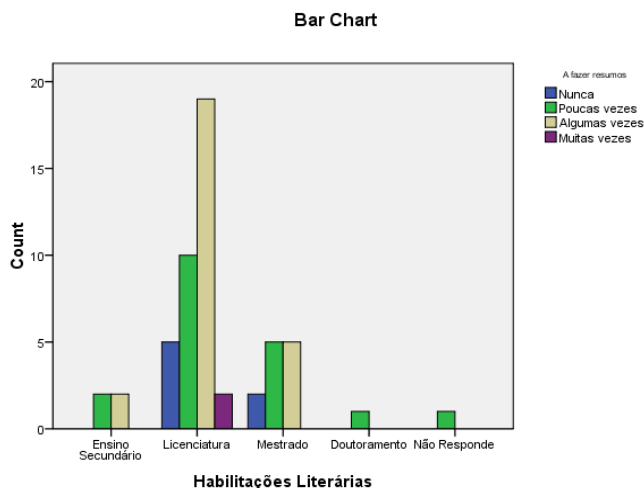
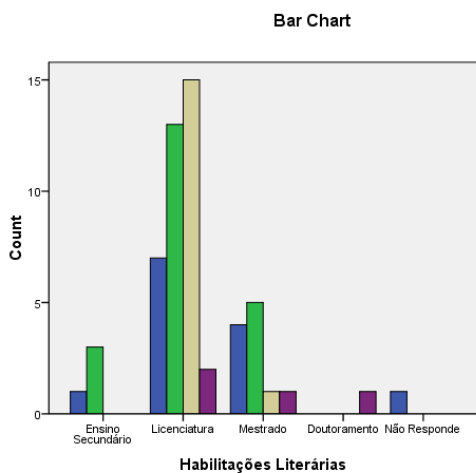
ANEXO 5: Análise de correlações entre estratégias de aprendizagem e a variável nível de aprendizagem:





ANEXO 6: Análise de correlações entre estratégias de aprendizagem e a variável habilitações literárias:





ANEXO 7: Análise de correlações entre estratégias de aprendizagem e a variável grau de aproximação/distância entre a LM e LE:

Espanhol * A associar palavras semelhantes com a minha língua materna Crosstabulation			A associar palavras semelhantes com a minha língua materna				
			Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Espanhol	Sim	Count	13	13	14	7	47
		% of Total	24,1%	24,1%	25,9%	13,0%	87,0%
	Não	Count	1	2	0	4	7
		% of Total	1,9%	3,7%	,0%	7,4%	13,0%
	Total	Count	14	15	14	11	54
		% of Total	25,9%	27,8%	25,9%	20,4%	100,0%

Espanhol * A ver televisão Crosstabulation

			A ver televisão				
			Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Espanhol	Sim	Count	5	13	15	15	48
		% of Total	9,1%	23,6%	27,3%	27,3%	87,3%
	Não	Count	0	0	3	4	7
		% of Total	,0%	,0%	5,5%	7,3%	12,7%
	Total	Count	5	13	18	19	55
		% of Total	9,1%	23,6%	32,7%	34,5%	100,0%

Espanhol * A ver filmes Crosstabulation

			A ver filmes				
			Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Espanhol	Sim	Count	5	13	12	17	47
		% of Total	9,3%	24,1%	22,2%	31,5%	87,0%
	Não	Count	0	3	2	2	7
		% of Total	,0%	5,6%	3,7%	3,7%	13,0%
	Total	Count	5	16	14	19	54
		% of Total	9,3%	29,6%	25,9%	35,2%	100,0%

Espanhol * A ouvir música Crosstabulation

			A ouvir música				
			Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Espanhol	Sim	Count	7	15	11	16	49
		% of Total	12,5%	26,8%	19,6%	28,6%	87,5%
	Não	Count	0	2	2	3	7
		% of Total	,0%	3,6%	3,6%	5,4%	12,5%
	Total	Count	7	17	13	19	56
		% of Total	12,5%	30,4%	23,2%	33,9%	100,0%

Espanhol * A conversar com portugueses Crosstabulation

			A conversar com portugueses				
			Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Espanhol	Sim	Count	0	4	16	29	49
		% of Total	,0%	7,1%	28,6%	51,8%	87,5%
	Não	Count	1	0	1	5	7
		% of Total	1,8%	,0%	1,8%	8,9%	12,5%
	Total	Count	1	4	17	34	56
		% of Total	1,8%	7,1%	30,4%	60,7%	100,0%

Inglês * A associar palavras semelhantes com a minha língua materna Crosstabulation

			A associar palavras semelhantes com a minha língua materna				
			Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Inglês	Sim	Count	4	3	2	6	15
		% of Total	7,4%	5,6%	3,7%	11,1%	27,8%
	Não	Count	10	12	12	5	39
		% of Total	18,5%	22,2%	22,2%	9,3%	72,2%
	Total	Count	14	15	14	11	54
		% of Total	25,9%	27,8%	25,9%	20,4%	100,0%

Inglês * A entender uma palavra nova pelo contexto Crosstabulation

			A entender uma palavra nova pelo contexto			
			Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Inglês	Sim	Count	0	10	6	16
		% of Total	,0%	18,5%	11,1%	29,6%
	Não	Count	6	21	11	38
		% of Total	11,1%	38,9%	20,4%	70,4%
	Total	Count	6	31	17	54
		% of Total	11,1%	57,4%	31,5%	100,0%

Inglês * A traduzir todas as palavras para a minha língua materna Crosstabulation

			A traduzir todas as palavras para a minha língua materna				
			Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Inglês	Sim	Count	9	20	11	6	46
		% of Total	17,0%	37,7%	20,8%	11,3%	86,8%
	Não	Count	0	2	3	2	7
		% of Total	,0%	3,8%	5,7%	3,8%	13,2%
	Total	Count	9	22	14	8	53
		% of Total	17,0%	41,5%	26,4%	15,1%	100,0%

Inglês * A consultar o dicionário Crosstabulation

			A consultar o dicionário				
			Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Total
Inglês	Sim	Count	3	9	19	18	49
		% of Total	5,4%	16,1%	33,9%	32,1%	87,5%
	Não	Count	0	2	0	5	7
		% of Total	,0%	3,6%	,0%	8,9%	12,5%
	Total	Count	3	11	19	23	56
		% of Total	5,4%	19,6%	33,9%	41,1%	100,0%

ANEXO 8: QUESTIONÁRIO:
DIAGNÓSTICO DE PERFIL DE APRENDENTE E UTILIZAÇÃO DE
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

PARTE I

DADOS PESSOAIS:

NOME: _____

SEXO: F ☐ M ☐

IDADE: _____

LÍNGUA MATERNA: _____

QUE LÍNGUAS FALA?

INGLÊS ☐ ESPANHOL ☐ ITALIANO ☐ FRANCÊS ☐

OUTRA ☐ QUAL/QUAIS? _____

PROFISSÃO: _____

RAZÃO PARA APRENDER PORTUGUÊS:

PESSOAL ☐ PROFISSIONAL ☐

Gosto de estudar:

	++	+	+/-	-
gramática				
vocabulário				
fonética				
cultura				
literatura				

PARTE II

0 ☐ nunca 1 ☐ raramente 2 ☐ ocasionalmente 3 ☐ frequentemente

Quando eu aprendo uma língua,

Parte A

1) associo a informação nova com a matéria estudada 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

2) escrevo frases com as palavras novas 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

3) associo o som de uma palavra a uma imagem 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

4) lembro-me de uma palavra nova fazendo uma imagem mental da situação em que a palavra pode ser usada 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

5) uso rimas para lembrar palavras novas 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

6) uso cartões para memorizar palavras 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

7) represento palavras novas com gestos 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

8) faço revisão das aulas frequentemente 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

9) memorizo as palavras novas lembrando-me da sua localização na página ou no quadro 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Parte B

10) digo ou escrevo palavras novas várias vezes 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

11) tento falar com falantes nativos 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

12) pratico os sons da língua 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

13) uso as palavras que eu reconheço de formas diferentes

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

14) tomo a iniciativa de começar a conversar 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

15) vejo televisão ou vou ao cinema para assistir filmes falados na língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

16) leio na língua estrangeira por prazer 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

17) tomo notas, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios na língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

18) primeiro leio um texto rapidamente depois volto a ler cuidadosamente

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

19) procuro palavras na minha língua materna que são semelhantes às palavras novas em

Português 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

20) procuro padrões que se repetem na língua 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

21) descubro o significado das palavras dividindo-as em partes

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

22) tento não traduzir literalmente 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

23) resumo o que ouço ou leio na língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Parte C

24) tento adivinhar o significado de palavras desconhecidas

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

25) uso gestos para compensar a falta de memória de uma palavra

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

26) invento palavras novas quando não sei uma palavra na língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

27) leio sem consultar todas as palavras no dicionário 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

28) tento adivinhar o que a outra pessoa vai dizer 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

29) uso sinónimos se não me lembrar de uma palavra específica

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Parte D

30) tento criar o máximo de oportunidades para comunicar na língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

31) observo os meus erros e uso-os para aprender a melhorar

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

32) presto atenção quando alguém está falar na língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

33) penso em formas para ser um melhor estudante 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

34) faço uma boa gestão de tempo para estudar 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

35) procuro pessoas para comunicar na língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

36) tento criar o máximo de oportunidades para ler na língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

37) determino objectivos claros para melhorar as minhas competências na língua estrangeira 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

38) penso sobre o meu progresso na aprendizagem da língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Parte E

39) tento relaxar sempre antes de comunicar na língua estrangeira

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

40) incentivo-me a falar inglês mesmo quando receio cometer erros

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

41) premeio o meu desempenho em função de resultados positivos

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

42) observo se estou tenso(a) ou nervoso(a) quando estou a estudar ou a comunicar na língua estrangeira 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

43) tomo notas das minhas emoções sobre a minha aprendizagem

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

44) falo com outras pessoas sobre a minha percepção da aprendizagem

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

Parte F

45) peço a outra pessoa para falar mais devagar ou repetir se não compreender

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

46) peço aos falantes nativos para me corrigirem ao falar

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

47) pratico a língua estrangeira com outros estudantes 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

48) peço ajuda a falantes nativos 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

49) faço perguntas na língua estrangeira 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

50) tento aprender sobre a cultura dos falantes nativos 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

ANEXO 9: QUESTIONÁRIO:
LISTA DE VERIFICAÇÃO SOBRE UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM

Data: ____/____/____

Lê e completa com um X:

ESTRATÉGIAS DE LEITURA:

	SIM	NÃO
ANTES DA LEITURA:		
compreendi a tarefa		
observei a estrutura do texto para adivinhar o tipo de texto		
observei o título e as imagens para adivinhar o tema do texto		
DURANTE A LEITURA:		
li o texto globalmente para conhecer a ideia geral, ignorando palavras desconhecidas		
identifiquei palavras familiares		
identifiquei as palavras-chave do texto		
usei os meus pré-conhecimentos para inferir significado		
reconheci a pontuação como pista reveladora de significado		
li palavras alto de forma a soarem familiares		
dividi palavras desconhecidas em partes mais pequenas		
identifiquei as palavras mais importantes do texto e consultei o seu significado no dicionário		
não desisti no caso de encontrar dificuldades		
observei com atenção as terminações dos verbos para		

identificar os tempos verbais		
APÓS A LEITURA:		
verifiquei se as minhas expectativas iniciais estavam correctas		
Para melhorar o meu desempenho da próxima vez, vou... - _____ - _____ - _____ - _____		

Lê e completa com um X:

ESTRATÉGIAS DE AUDIÇÃO:

	SIM	NÃO
ANTES DA AUDIÇÃO:		
compreendi a tarefa		
observei o título e as imagens para adivinhar o tema do texto		
tentei prever o conteúdo da audição pelo tema		
DURANTE A AUDIÇÃO:		
identifiquei o tipo (conversa, anúncio, noticiário, etc.)		
prestei atenção à tonalidade da voz e ao barulho de fundo		
usei os meus pré-conhecimentos para inferir significado		
tentei associar palavras à minha língua materna		
não fiquei nervoso quando não compreendi		
procurei ouvir nomes de pessoas e de lugares		
tentei memorizar e repetir os sons		

mais difíceis		
não desisti no caso de encontrar dificuldades		
ouvi com atenção pistas gramaticais como tempos verbais e pronomes		
APÓS A AUDIÇÃO:		
verifiquei se as minhas expectativas iniciais estavam correctas		
Para melhorar o meu desempenho da próxima vez, vou... - _____ - _____ - _____ - _____		

Lê e completa com um X:

ESTRATÉGIAS DE ESCRITA:

	SIM	NÃO
ANTES DA ESCRITA:		
pensei na tarefa e nas ideias a comunicar		
recolhi informação através da leitura, interacção com outros e reactivação de temas já estudados		
organizei uma lista de principais ideias		
DURANTE A ESCRITA:		
decidi como organizar essas ideias em função do tipo de texto		
consultei palavras no dicionário ou pensei numa forma mais simples de escrever		
incluí marcadores como		

“primeiro”, “depois”, etc.		
incluí regras gramaticais aprendidas		
tive atenção em escrever com correcção		
APÓS A ESCRITA:		
li o texto para testar a lógica geral		
li o texto novamente para prestar atenção a eventuais erros gramaticais		
pedi a um colega para ler		
entreguei ao professor para corrigir		
reescrevi uma nova versão do trabalho tendo em consideração as mesmas estratégias		
Para melhorar o meu desempenho da próxima vez, vou... - _____ - _____ - _____ - _____		

Lê e completa com um X:

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO:

	SIM	NÃO
ANTES DA COMUNICAÇÃO:		
organizei a estrutura do meu discurso		
treinei mentalmente o meu discurso		
treinei oralmente o meu discurso		
DURANTE A		

COMUNICAÇÃO:		
usei gestos se não me lembrar de uma palavra		
usei sinónimos		
usei a minha língua materna		
inventei palavras		
pedi ajuda ao professor, perguntando “como se diz X em Português?”		
pensei antes de falar		
pensei primeiro na minha língua materna e só depois traduzi para Português		
tentei relaxar e respirar fundo antes de falar		
usei expressões como “Bem...”, “Então...”, etc.		
identifiquei e corrigi imediatamente os meus erros ao falar		
não desisti de falar mesmo correndo riscos de dar erros		
APÓS A COMUNICAÇÃO:		
avaliei o meu desempenho		
Para melhorar o meu desempenho da próxima vez, vou... - _____ - _____ - _____		

ESTRATÉGIAS DE AQUISIÇÃO E MEMORIZAÇÃO DE VOCABULÁRIO:

	SIM	NÃO
PARA COMPREENDER		

PALAVRAS NOVAS:		
comparo a palavra nova em Português com a minha língua materna		
presto atenção ao contexto		
uso o dicionário		
peço ajuda ao professor ou aos meus colegas		
divido palavras mais complexas em partes mais pequenas		
PARA MEMORIZAR PALAVRAS NOVAS:		
desenho uma imagem da palavra		
escrevo a palavra nova várias vezes		
imagino a palavra mentalmente		
faço listas de palavras por temas		
organizo um glossário alfabético		
faço cartões com as palavras novas e a respectiva tradução		
repito as palavras em voz alta várias vezes		
faço uma gravação das palavras novas e ouço-as		
associo as palavras novas a uma melodia		
ensino as palavras que aprendi a um familiar ou amigo		
Para melhorar o meu desempenho da próxima vez, vou... - _____ - _____ - _____ - _____		

	SIM	NÃO
GOSTO QUANDO...		
o professor explica a regra		
analiso exemplos e tento dizer a regra		
faço exercícios individualmente		
faço exercícios escritos e depois aplico a regra oralmente		
comparo a minha língua materna com o Português		
observo erros e tento corrigi-los		
Para melhorar o meu desempenho da próxima vez, vou... - _____ - _____ - _____ - _____		

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS:

	SIM	NÃO
ANTES DA REALIZAÇÃO DA TAREFA:		
analisei a tarefa e identifiquei os objectivos		
decidi como realizar a tarefa		
DURANTE A REALIZAÇÃO DA TAREFA:		
identifiquei eventuais dificuldades e decidi os recursos a usar (ex: usar o dicionário/perguntar ao professor)		

ou a um colega		
concentrei-me primeiro nas ideias gerais e depois nos detalhes		
não desisti apesar de ter dificuldades, recorrendo a outras estratégias		
DEPOIS DA REALIZAÇÃO DA TAREFA:		
verifiquei as minhas ideias originais		
verifiquei a utilidade das estratégias escolhidas e alterei-as, no caso de resultados menos positivos		
tenho consciência das estratégias que usei com sucesso e o que ainda preciso de melhorar		
Para melhorar o meu desempenho da próxima vez, vou... - _____ - _____ - _____ - _____		